تأليف
مايك شموكر

دعوة للتركيز

رفع مستوى الأساسيات
لإحداث تطور حقيقي في تعلم الطالب

ترجمه ونشره باللغة العربية
مكتب التربية العربي لدول الخليج



دعوة للتركيز

رفع مستوى الأساسيات لإحداث تطور حقيقي في تعلّم الطالب

تأليف

مايــــك شمــوكــــر



ترجمه ونشره باللغة العربية

مكتب التربية العربي لدول الخليج

الرياض ١٤٣٣هـ / ٢٠١٢م

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية:

مكتب التربية العربي لدول الخليج

شموكر، مايك

دعوة للتركيز : رفع مستوى الأساسيات لإحداث تطور حقيقي في تعلّم الطالب./مايك شموكر. — الرياض، ١٤٣٢هـ.

٣٤٨ ص ؛ ١٧× ٢٤ سم

ردمك: ١-٤٤١-١٥-٩٩٦٠-٩٨٧

١ -التحصيل الدراسي . ٢ -الطلاب. أ.العنوان

ديوي٣٧١.٢٧ ١٤٣٣/٣٣٣٩

رقم الإيداع: ١٤٣٣/٣٣٣٩

ردمك: ١-٤٤١-١٥-٩٩٦٠-٩٨٧



www.abegs.org
E-mail: abegs@abegs.org
المملكة العربية السعودية

بسم الله الرحمن الرحيم



This is an Arabic translation for the English 2011 edition of
FOCUS: Elevating the Essentials
To Radically Improve Student Learning

By: Mike Schmoker

*** ***

الموزع للنسخة الإنكليزية

هذه هي ترجمة النسخة الانكليزية (طبعة عام ٢٠١١) من كتاب دعوة للتركيز: رفع مستوى الأساسيات لإحداث تطور حقيقي في تعلّم الطالب، تأليف مايك شموكر ، الصادر عن جمعية الإشراف وتطوير المناهج الدراسية ASCD ومقرها في الاسكندرية -ولاية فيرجينيا ٢٣١١-١٧١٤ بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد أذنت بترجمته ونشره باللغة العربية لمكتب التربية العربي لدول الخليج ، علماً بأن ASCD غير مسئولة عن جودة الترجمة.

Publisher and Distributor of the English version of this book:
Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)
1703 N. Beauregard St. * Alexandria, VA 22311-1714 USA
Tel: 800-933-2723 or 703-578-9600 * Fax: 703-575-5400
Website: www.ascd.org
E-mail: member@ascd.org
Author guidelines: www.ascd.org/write

المحتويـــات

الصفحة

إهداء

إلى تيد سيرز (١٩٣٢-٢٠٠٩م)

الذي فَهم بجدارة واستحقاق

معنى إصلاح التعليم

مايك شموكر



تقديم

يسعى مكتب التربية العربي لدول الخليج منذ نشأته إلى تنمية العملية التربوية وإثرائها من خلال نقل التجارب والنظريات الحديثة المطروحة في الساحة العالمية إلى اللغة العربية.

ولتحقيق هذا الهدف قدم المكتب للمكتبة التربوية العربية العديد من الإصدارات التي أثرت العملية التربوية، ويأتي كتاب " دعوة للتركيز: رفع مستوى الأساسيات لإحداث تطور حقيقي في تعلّم الطالب" ، الذي يسعدنا اليوم تقديمه لقراء العربية، في إطار هذا الاهتمام المتواصل، الذي يدعم أداء المعلمين والمعلمات والباحثين التربويين عن طريق تزويدهم بخبرات متنوعة تعيّنهم على أداء عملهم بأسلوب علمي مجرب.

ويهدف الكتاب إلى مساعدة المعلمين والطلاب والإداريين على تحقيق نتائج إيجابية، من خلال ثلاثة أمور محددة هي: مناهج متماسكة بشكل منطقي مبرر، ليس فيها انفصال أو انقطاع (ماذا نعلّم؟)، ومحتوى من الدروس القابلة للفَهم والاستيعاب (كيف نعلّم؟)، وقراءة وكتابة تتجاوز الإطار الشكلي بمراحل؛ لتصل إلى الأداء الغرضي أو القصدي الذي يسمح بتوظيفها على أفضل نحو ممكن، في كل نظام تعليمي أو في كل عملية قراءة وكتابة جوهرية ذات هدف (بما يشكل تكاملاً دقيقًا مع العاملين السابقين: ماذا نعلّم؟ وكيف نعلَم؟).

ومكتب التربية العربي لدول الخليج إذ يسعده تقديم هذا الكتاب إلى قراء العربية، فإنه يأمل أن يكون مرشدًا ودليلاً للمعلمين والمعلمات والباحثين التربويين، وأن يسد ثغرة في المكتبة العربية.

وفي الختام لا يفوتني أن أشيد بالجهد الطيب الذي بذله الدكتور زكريا القاضي، في ترجمة الكتاب ، حتى جاء بالصورة التي هو عليها، فله مني جزيل الشكر والتقدير.

والله ولي التوفيق.

د. علي بن عبد الخالق القرني

المدير العام

لمكتب التربية العربي لدول الخليج



مؤلف الكتاب

سيرة ذاتية موجزة

مايك شموكر، مدير مدرسة سابق، ومعلم لغة إنجليزية، كما أنه كان (حسب اعترافه المتواضع) مدرب فريق كرة قدم .. ألفَ أربعة كتب من قبل، وعشرات المقالات في الدوريات التربوية والصحف ومجلة «تايم».

وقد كان كتابه الأخير ضمن إصدارات هيئة الإشراف التربوي وتطوير المناهج (ASCD) «النتائج الآن: كيف يمكننا أن نحقق تحسينات غير مسبوقة في التدريس والتعلّم » (٢٠٠٦م) قد أختير في نهائي الترشيح لأفضل كتاب تربوي عن عام ٢٠٠٦م من قبل هيئة الناشرين التربويين، لقد كان كتابه : «النتائج : المفتاح إلى التحسين المدرسي المستمر» (١٩٩٦م)، ضمن أفضل كتب هيئة الإشراف التربوي وتطوير المناهج مبيعًا، كما كان واحدًا من أوسع الكتاب استخدامًا من قبل مديري المدارس في الولايات المتحدة بأسرها.

لقد أُعطى الدكتور شموكر الكلمة الرئيسة في مئات الأحداث والمؤتمرات التربوية على مستوى الولاية والمستوى القومي والمستوى الدُّولي ، كما عمل مستشارًا للإدارات التعليمية، وللولاية، وللقطاعات التعليمية المختلفة، في كل من: الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وأستراليا .



مقدمة المترجم

كنت دائمًا أميل إلى كتابة مقدمة أي عمل قمت بترجمته، عقب قراءة العمل في لغته الأصلية مباشرة، لما في ذلك من حرص على تسجيل انطباعي إثر هذه القراءة، ولما يمكن أن أستعين به من تعبيرات خاصة وردت على لسان المؤلف، بين ثنايا فصول عمله، تكشف عن القيمة الأساسية في مناهج تأليفه أو في أكثر الموضوعات والنقاط تفضيلاً لديه، فعلت ذلك تقريبًا في أغلب ترجماتي التي تجاوزت الخمسين كتابًا متنوعة، تركزت بين الترجمات التربوية وترجمات قصص الأطفال التي يصحبها-في أغلب الأحيان-دليل تربوي، يؤكد ويجسد العلاقة الوثيقة بين مرامى التربية وتطلعاتها، وعالم الأطفال الأقرب إلى المثالية.

ولم أشذ عن هذه القاعدة -طوال حياتي بين الترجمات -إلا أمام هذا الكتاب، وما حدث هذا، في أغلب ظني، إلا لثلاثة أسباب جوهرية، يأتي في طليعتها ما ترجمته من سيرة ذاتية موجزة (أو في سطور إن صح التعبير) عن مؤلف الكتاب، والتي اتسمت-على الرغم من سطورها القليلة-بما كشفته من أبعاد إنسانية رائعة لدى مؤلف الكتاب، ذلك الخبير التربوي الفذ، الدولي المخضرم ، وهو يعترف -بكل بساطة وتواضع -أنه كان مدربًا مغمورًا لإحدى فرق كرة القدم، ومرد الإعجاب في تلك النقطة يعود إلى المبدأ المتعارف عليه بين أغلب البشر، والقائل بأنه:«يكثر حديث المرء عن نفسه، حين لا يكون هناك شهود»، وهذا رجل قد سبقته إنجازاته على كافة الأصعدة والمستويات، كما أن مؤلفاته التربوية ومقالاته التعليمية المتباينة، وحضوره لعديد من المنتديات والمؤتمرات التربوية، ذلك الكم الهائل من الخبرة العميقة والمعرفة الثاقبة، التي تكشف عنها في وضوح لغته وسلاستها، وشواهده الدامغة، التي يؤكد بها كل ما يذهب إليه من آراء تتعلق بالتعليم الفاعل والمؤثر وبالتعلم البناء المثمر.

ويأتي ثاني تلك الأسباب، في المؤلّف ذاته، من ناحية محتوياته ومضامينها؛ وتسلسل عرض هذه المضامين بشكل بنائي متميز، ينطلق في بدايته من التركيز على دعامتين أساسيتين، أولاهما: التركيز على تحديد نوعية التعليم وكيفيته (ماذا نعلّم؟ وكيف نعلّم؟) وثانيتهما: التركيز على تطبيق فنيات ذلك في مختلف المواد الدراسية المختلفة؛ لاسيما الضرورية منها؛ لتشكيل ملامح الإعداد، سواء في استكمال رحلة التمدرس والتعلّم، بالانتقال إلى الحياة الجامعية فيما بعد، أو تركز هذا الإعداد في التأهيل لممارسة الحياة العملية-على اختلاف مشاربها واتجاهاتها-أو تركز في التأهيل لمواطنة حقيقية، قادرة على التواصل مع الآخرين؛ ممنْ يقاسموننا الحياة على ظهر هذا الكوكب، ثم كيف أجاد المؤلِّف عرض قضية المعايير وكيفية تطبيقها وتصنيفها واختيارها؛ طبقًا لمبدأ المعايير العقلية الأربعة لدى «كونلي»، وكيفية مزجها بين بعضها البعض في تطبيق مبدأين جوهريين، هما:«الأقل الأكثر» و«تجاهل ما ليس مهمًا وركِّز على المهم»، بالإضافة إلى ذلك الإسهاب الواضح والتفضيلي الرائع لمهارات القراءة والتحدث والكتابة الوظيفية، ودورها في إثراء التعليم وتعظيم التعلم. إن هذين التطبيقين يضمنان لنا-ببساطة وتلقائية-أن نصل إلى أفضل مردود تعليم ، كمًّا ونوعًا، من حيث قيمة التمدرس وسنواته، كل تلك القضايا المحورية المؤثرة، استند المؤلِّف في عرضها إلى تلك الآليات العملية، من حيث التطبيق والعرض، متبوعة بنماذج واقعية تدلل على ما ذهب إليه من آراء وخلاصات.

ويأتي ثالث هذه الأسباب وأخرها في تلك المقارنة، التي دفعتني إليها موضوعات الكتاب وقضاياه دفعًا، لم أستطع له دفعًا، إذ وجدت نفسي رغمًا عني أقارن بين ما دعا إليه المؤلف من احترام وتقدير لسلم المهارات العقلية لدى «بلوم»، وكيف يمكننا أن نوجد تلك الحالة الرائعة من المزج والتوليف بين مواصفات درجات هذا السلم، التي تبدأ في أول مستوياتها بالتذكر والحفظ والتلقين، مرورًا بالملاحظة والمزاوجة والمقارنة وانتهاءً بالتعليل والتفسير والاستنتاج والقياس، تلك الحالة من المزج التي تستدعي تآزر جميع

مواصفات تلك المهارات مع بعضها البعض في تكامل واتساق، دون غلبة جانب على آخر، ودون تقليل شأن جانب ما منها، أو تعظيم لجانب آخر، أقارن بين ذلك كله، وما تهرول نحوه الأنظمة التعليمية في أغلب بلدان المنطقة العربية، من اتجاهات مجتمعية شائعة نحو ثقافة «الإيداع» لا «الإبداع»؛ إذ بات الحصول على الدرجات المؤهلة لمرحلة ما، أو لاجتياز امتحان ما، الهم الأوحد، الذي تنشغل به كافة أطراف المؤسسة التعليمية، معلمين وإداريين وموجهين ومتعلمين ومؤسسات تعليمية، يساندهم في ذلك إطار مجتمعي، يتمثل في أولياء الأمور والتفضيلات الاجتماعية التي تركز على انتقاء «أفضل الدرجات»؛ باعتبارها-وهذا مكمن الخطر-دلالة قاطعة على أفضل العناصر أو المخرجات التعليمية.

إن الأسباب الثلاثة السابقة تدفعني-في لحظة صدق خالصة-إلى أن أوجه الدعوة إلى مايك شموكر، مؤلِّف كتابنا هذا، في أن تصدر الطبعة القادمة من الكتاب، تحت عنوان «دعوة للتركيز: دعوة للإبداع لا للإيداع» أو «للابتداع».

إنني إذ أختتم كلمتي، إنما أزجي آيات التقدير إلى مكتب التربية العربي لدول الخليج إزاء ما ينتقيه من مؤلفات تربوية ثرية، يكون في ترجمتها خير الزاد لدفع الأداء العربي التربوي إلى مزيد من التفوق والريادة.

زكريا القاضي

مقدمة المؤلف

" عندما يزيد عدد المبادرات التي يزمع إجراؤها ، بينما تظل-في الوقت نفسه-المصادر والطاقة العاطفية ثابتة بلا تغيير .. فإن ذلك يعني شيئًا واحدًا، وهو أن كل مبادرة جديدة، سوف تتلقى اهتماماً أكبر ووقتاً أكثر ودولارات أكثر وجرعات أكبر من الطاقة العاطفية عمّا سبقها من مبادرات .. ".

دوج ريفيز

" إن المسار الحقيقي للعظمة لا يتطلب أكثر من البساطة والاهتمام.. كما أنه يتطلب الوضوح، دون الاقتصار على استنارة لحظية أو آنية، بل يتجاوز إلى ما هو أبعد من ذلك، في مطالبتنا بأن نركز على كل ما هو حيوي ومؤثر فقط ، وأن نستبعد كل ما هو دخيل لا يؤدي إلا إلى التشتت والإرباك ".

جيم كولينز

" إن القنافذ لا ترى إلا ما هو ضروري بالنسبة لها ، وتتجاهل كل ما هو دون ذلك".

جيم كولينز

إن القضية التي يعرضها هذا الكتاب بسيطة للغاية، فإذا تخيرنا أن نأخذ بعض الإجراءات الصريحة والمباشرة، في كل مادة دراسية، فإنه يمكننا عندئذ أن نحدث تغييرات جوهرية لافتة للنظر في مدارسنا. إن البعض يؤمن بقدرتنا على اجتياز فجوات الإنجاز باقتدار خلال سنوات معدودة، وثمة دراسة أسترالية أوضحت أن ذلك قد يستغرق سبع سنوات كاملة (جارناوت، ٢٠٠٧م)، بينما تقدر دراسة المدة اللازمة نفسها بخمس سنوات(كان وهانوشيك، ٢٠٠٥م).

ولكن الثمن الذي ندفعه لمثل هذه التغييرات الرشيقة الجوهرية والتحسينات الرئيسة صعب للغاية؛ إذ سيكون على معظم المدارس أن تتوقف -تقريبًا- عمّا تفعله فيما يسمى حاليًا بالتحسين الأدائي المدرسي، وأن تركز فقط على تنفيذ «الإصلاحات والتحسينات الضرورية فقط»، والأصعب من كل هذا بكثير، هو أنه عليها أن تتجاهل «بقية الإصلاحات التافهة التي لا تفيد ولا تنفع» (كولينز، ٢٠٠١م، ص ٩١). إن البدع (الموضات) والبرامج والتحسينات الشكلية التي تحدث الآن، تمنعنا من التأكد من أن كل طالب في كل مدرسة يتلقى النوعية التربوية المطلوبة.

ولماذا هذا التصرف شديد القسوة؟ لأن السبب الوحيد، الذي يكمن خلف عجز مدارسنا عن أن تحدث ذلك التقدم المنشود المذهل في السنوات الثلاثين الأخيرة من الإصلاح، هو سبب بسيط للغاية، ألا وهو أن عددًا قليلاً للغاية من مدارسنا يركز على «تنفيذ التحسينات الضرورية فقط» تلك التحسينات التي تعتبر الأقوى تأثيرًا، تلك الإجراءات البسيطة والقواعد والبنيات، التي تحدث زيادة غير مسبوقة في نسبة الطلاب المستعدين للانخراط في الحياة الجامعية أو الحياة العملية.

ما التحسينات الضرورية للمدارس؟ إنها ثلاثة أمور بسيطة: مناهج متماسكة بشكل منطقي مبرر، ليس فيها انفصال أو انقطاع (ماذا نعلّم؟) ومحتوى من الدروس القابلة للفهم والاستيعاب (كيف نعلّم؟) وقراءة وكتابة تتجاوز الإطار الشكلي بمراحل؛ لتصل إلى الأداء الغرضي أو القصدي الذي يسمح بتوظيفها على أفضل نحو ممكن، في كل نظام تعليمي أو في كل عملية قراءة وكتابة[1] جوهرية ذات هدف (بما يشكل تكاملاً دقيقًا مع العاملين السابقين: ماذا نعلّم؟ وكيف نعلَم؟). ولكن، نظرًا لأن

(١) تميل أغلب الترجمات التربوية الحديثة إلى تسميتها مجملة بـ « القرائية »أو« الإنقرائية »والتي تعني – في جوهرها – القراءة الهادفة إلى وجود فكرة أو مغزى. ولكنني أميل إلى الفصل بين القراءة والكتابة لاختلاف مهارات كل منهما من ناحية ولقصدية المؤلف، كما سيتضح من فصول الكتاب فيما بعد إلى ضرورة هذا الفصل، وذلك حتى لا يختلط الأمر على القارئ – المترجم.

هناك دراسات عديدة أظهرت أن هذه العناصر الثلاثة الأساسية هي نادرًا ما يتم تطبيقها أو تنفيذها، فإن كل دراسة معتمدة لازالت تثبت أن التحسينات المدرسية لازالت مدفوعة بمبادرات مختلفة، من عام إلى آخر، في أغلب مدارسنا (شموكر، ٢٠٠٦م).

لابد من أن تتغير هذه الثوابت؛ ذلك أننا نهين معلمينا وإداريينا ونرهقهم إلى حد بعيد، عندما نظل متمسكين بمطالبتهم دائمًا بأن يتكيّفوا مع التحسينات المعقدة غير المفهومة والمبادرات الجديدة المركبة، التي لا يمكنها -غالبًا - أن تنجح في غياب المناهج المقبولة والدروس الجيدة وأنشطة القراءة والكتابة الواعية، وهذه المكونات- بلا جدال-تكون المحور الأساسي-على الرغم من فوات الوقت-للممارسة الفاعلة والمؤثرة. بل إنها تكون المحور الأساسي للتعليم ذاته.

وفي السنوات القلائل الأخيرة، اكتشفت بالفعل أن التربويين يتوقون بالفعل إلى أن يخبرهم أحدًا بشيء كهذا:

لن يكون هناك مزيد من المبادرات فيما بعد، على الأقل، في الوقت الراهن. وبدلاً من ذلك، فإننا سوف نركز فقط على الضروري والملح منها فقط، والذي يحمل في طياته تأثيرًا مبهرًا ملحوظًا في تحسين عملية التعلم في فصلك: الأمر الذي يؤكد تنفيذ مناهج ثرية المحتوى ودروس جيدة البنية، ووفرة زاخرة من أنشطة القراءة والكتابة القصدية ذات المغزى والهدف (مثل: أنشطة القراءة والكتابة المتعلقة بالمواد الدراسية المختلفة والمناقشات المتعلقة بها) عبر المناهج. وبالإضافة إلى ذلك، فإننا لن نتوقع منك أن تقوم بتنفيذ هذه العناصر قبل أن تستوضح تمامًا أن هذه العناصر الثلاثة-بشكل لا يقبل الجدل-يمكنها أن تحقق أكبر أثر ممكن في نجاح الطلاب مقارنة بكل هذه المبادرات الشكلية مجتمعة.

إننا إذا فهمنا مفهوم البساطة واعتنقناه بصورة جيدة، والذي يبدأ من معرفة أن «أقل مستوى ممكن وضروري من التحسينات هو أكثرها فائدة على الإطلاق»، وعندها

سوف تنجز مدارسنا، وتحقيق كل ما لم تكن تحلم كل المبادرات والتحسينات الصورية بإمكانه تحقيقه، والأفضل من كل ذلك، فإن ليس هناك عنصر من العناصر الأساسية ينبغي أن يؤدي بصورة متقنة للغاية؛ لكي تؤدي الأثر المقصود منها. خلال صفحات هذا الكتاب، سوف أورد لكم أمثلة تؤكد أن المدارس النمطية، وأن المعلمين التقليديين هم أولئك الذين ينفذون تلك العناصر بطرق تقليدية وغير متقنة، وأنهم لازالوا يحققون نتائج استعراضية ليس إلا.

ماذا عن هذا الكتاب:

في القسم الأول من الكتاب، سوف نختبر معًا قوة البساطة التي يمكن أن نطبقها من خلال «ماذا نعلّم؟» و«كيف نعلّم». فالفصل الأول يصف كيف يمكن أن تكون البساطة مصدرًا ووسيلة إلى النفع العام، ولكنها في الوقت نفسه تؤدي مهمتها بغيره؛ إذ لا تسمح لنا إلا بالتركيز فقط على أولويات محدودة للغاية، يتم اختيارها بعناية في كل مرة. وبالفعل، فإن أي مبادرة يمكن أن نتبناها قبل أن يتم تنفيذ تلك المبادئ الثلاثة الأساسية، فإن ذلك لن يؤدي –في حقيقة الأمر– إلا إلى تأجيل تنفيذها، ومن ثم تأجيل إحداث تأثيرها على تعلّم الطالب، ودون هذه العناصر الثلاثة الأساسية، وحسب الترتيب الذي أشير إليه من قبل، فإن أي مبادرة من التحسينات الصورية محكوم عليها بالإخفاق؛ ذلك أنها ستكون أشبه بالقصور أو القلاع التي يبنيها الأطفال على رمال الشواطئ، هذا هو الدرس الأول الذي تلقيته عبر الثلاثين عامًا الأخيرة من الإصلاح.

يوضح مايك شموكر في الفصل الثاني العناصر البسيطة والأساسية لما ينبغي علينا أن نعلّمه، متضمنة الإلمام بالقراءة والكتابة والتحدث. إن هذه العناصر يجب أن تضمن –فعليًا– أنه سيتم إعداد كل الطلاب للحياة الجامعية والحياة العملية والمواطنة. إن مثل هذا التعليم ليس بالأمر الجديد، ولكنه يقع في مركز أكثر المفاهيم استنارةً لأساليب التعلّم في القرن الحادي والعشرين (والتي يجب أن تكون متميزة عن أكثر

المبادرات أو المفاهيم ابتداعًا أو تلك التحسينات التي تدفعنا إليها الأغراض التسويقية أو التجارية فحسب). بالإضافة إلى ذلك، فإننا إذا أردنا أن تكون لدى كل الممارسين التربويين تلك النظرة الواضحة الثاقبة (كولينز، ٢٠٠٥م، ص١٧) بخصوص ماذا نعلّم، فإننا بحاجة إلى أن نتبنى تلك النظرة الاستباقية الجادة فيما يتعلق بالمعايير التعليمية المطبقة سواء على مستوى الولاية أو مستوى الأمة كلها. إننا بحاجة ماسة إلى الذكاء، أو بمعنى أدق إلى الحيطة والحذر، وإلى الفَهم الدقيق للمستندات الخاصة بالمعايير؛ لتتوافر لدينا القدرة على انتقائها. إن القصدية المجردة في أن نبسط ونوضح كل التوقعات المحتملة بخصوص ما نعلم، تقودنا في أغلب الأحيان إلى تعقيد للأمور ودحض أو تفنيد جهودنا الرامية صوب إيجاد مناهج ذات نوعية محكمة مترابطة متكاملة في كل منهج دراسي مما يدرسه طلابنا (وربما تظل المناهج هي أكثر العوامل تأثيرًا في التعلّم – انظر: مازانو، ٢٠٠٣م). ويختتم الفصل الثاني بمناقشة المعايير المقبولة للإصلاح التعليمي متبوعة بدليل استرشادي موجز بسيط، يبيّن كيفية اختيار المستويات الأساسية لأي منهج دراسي.

وفي الفصل الثالث يبيّن مايك شموكر ببساطة الكيفية التي يجب أن نعلم بها؛ لكي نحدث ذلك الأثر المذهل والتحسين القوي الذي يضمن المعلم حدوث تأثيره على تعلّم الطالب. إن إدراك الكيفية هو أمر غير منفصل عن الإلمام بالقراءة والكتابة، وسوف نقوم بفحص الأسس البسيطة والمعرفة منذ أمد بعيد للبنية التي تتكون منها الدروس الجيدة: إن منشأ هذه النوعية من الدروس والبحث الجديد يعتمد على ذلك التأثير المذهل والفوري لمثل هذه المعايير، والذي يمكن أن يحدث بالفعل إذا بدأ معظم المعلمين بالفعل في تطبيق تلك المعايير باتساق وثبات ومثابرة. وينتهي الفصل الثالث بنموذجين مباشرين صريحين، والتي تتكامل وتندمج فيها هذه العناصر الأساسية مع بعضها البعض. إن الاختلافات الحادثة في هذين النموذجين البسيطين يمكن استخدامها لكل أو معظم المعلمين في كل مادة دراسية على حدة، لقد قمنا بتعقيد حياة المعلمين بما فيه

الكفاية وعلى مدى زمن طويل، لقد حان الوقت لأن نجعل عملهم أكثر بساطة بأساليب كثيرة، تجعلهم أكثر فاعلية بمجهود أقل وبإجهاد أقل.

أما بالنسبة للفصول من الرابع إلى السابع، والتي تكون القسم الثاني من الكتاب، ففيها يصف مايك شموكر كلاً من مبدأي «ماذا نعلّم؟» و «كيف نعلّم؟» وكيف يمكن أن يكون تدريسنا ذو فاعلية في المواد الدراسية الأربع –التي يتناولها الكتاب، عبر هذه الفصول –وهي: اللغة الإنجليزية وفنونها الأربعة، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، والرياضيات. سوف نتعلّم كيف يمكن لنا أن نتحرى عن طبيعة التحديات المتعلقة بهذه المعايير القياسية للإصلاح التعليمي في كل مادة دراسية، ولا تزال اللغة الإنجليزية، وفنونها والرياضيات، على وجه الخصوص، في حاجة إلى التوضيح والتبسيط. وبالنسبة لكل نظام من الأنظمة المتعلقة بهذه المواد، فسوف يفصل مايك شموكر الكيفية التي يدافع فيها الخبراء عن الممارسات المحورية نفسها –خاصة الإلمام الفعلي بقواعد القراءة والكتابة، أو التكافل الفعلي القصدي للقراءة الهادفة والكتابة التوظيفية والتحدث الهادف داخل كل مادة دراسية على حدة.

بالإضافة إلى ذلك، سيقوم المؤلف مايك شموكر في القسم الثاني من الكتاب كذلك بإعطاء معالجة تفصيلية مستديمة لتوضيح مدى الحاجة إلى نطاق عريض من المساعدة، يتمثل في الأخبار الحالية ووجهات النظر المطروحة في الفصل، كما أنه سوف يكون قادرًا على أن يتوقع ما يمكن أن يحدث، ويقول المؤلف أنه إذا أخذ الموقف بصورة جدية، فسوف نشهد نوعًا متميزًا من المباريات التي يتبادل فيها كل الأطراف على كل ما نروم تحقيقه من أهداف غالية، متمثلة في: اشتراك الطالب وإسهامه فيما يتعلمه، وتنشيط ذاكرة الطالب وقدرته على التذكر، وحسن الإعداد للحياة الجامعية لكل الطلاب، وتعديل اتجاهاتهم نحو المدرسة، وزيادة الاتجاهات والسلوكيات الإيجابية لكل من الطلاب والمعلمين.

وفي ختام العرض (مقدمة الكتاب) .. فإن المؤلف يعمد –في نهاية كل فصل من فصول الكتاب –إلى تقديم إيجاز بالنقاط الأساسية لما ورد بالفصل من عناصر وقضايا تمَّ عرضها في ثناياه، وهذه سمة مميزة من سمات تصميم الكتاب الواضحة، ويقول المؤلف إنه أثناء كتابة هذه الفصول، وإعادة تنقيحها، فإنه كان يشعر بضرورة أن ينتظم الخيط الجامع أو الرابط بين هذه العناصر الثلاثة الأساسية والمتعلقة بـ:«ماذا نعلّم؟»، و«كيف نعلّم؟» و«الإلمام الحقيقي والكافي بمبادئ القراءة والكتابة»، على أن تضاف في الوقت ذاته طبقات –كقياس صحيح– من الوضوح والتحديد النوعي الدقيق. ويتمنى المؤلف أن هذه المعاودة والتكرار من الكتابة والتأكيد على المضامين ذاتها أن تساعدنا على توضيح أعمالنا، وكذلك على توضيح مدى الحاجة إلى تضمين وتأكيد مثل هذه الأولوية في تدعيم جهود التحسين المدرسي.

ومرة ثانية، يعاود المؤلف التأكيد على أن قضية الكتاب هي كسر وتحطيم تلك الإصلاحات الصورية الواهنة، التي تحكمت أو غمرت المجال التعليمي لما يزيد على أكثر من ثلاثين عامًا، ومن ثم، فإن علينا أن نركز على هذه القضايا الثلاث فقط – وهذه القضايا دون غيرها – والتي لن تؤتي ثمارها أو جدواها، إلا إذا تمَّ تنفيذها على أساس تفسيري واضح في ذهن القائمين على التنفيذ في اي مدرسة، وإذا فعلنا ذلك فإن التأثير الناتج سيكون في غاية السرعة وغير مسبوق.

ويدعونا المؤلف إلى أن نبدأ رحلتنا بالنظر إلى المفاهيم التي يمكنها أن تجعل هذه الإسهامات والإلهامات الرائعة ممكنة التحقق: البساطة والوضوح وتحديد الأولويات.

ط

القسم الأول

أول أهم الأشياء :

مـــاذا نـــــعلِّم ...

كيف نـــــعلِّم ...

والإلمام بمبادئ القراءة والتحدث والكتابة ...

الفصل الأول

أهمية البساطة والوضوح
وتحديد الأولويات

ثمة مفارقة غريبة تكمن في أنه بالقدر نفسه الذي يبدو به الأمر شاذًا وغريبًا، فإنه بنفس القدر أيضًا يبدو الأمر مفهومًا وذا معنى؛ ذلك لأن الاستراتيجيات المألوفة والقواعد الدارجة تقود دائمًا إلى التحسينات في أي هيئة أو مؤسسة (بيفر وستون، ٢٠٠٠م). وفي مجال التعليم، فإن هذا يعني أن القواعد الإجرائية أو الأدائية العامة في المدارس يمكن أن ترتبط – بشكل مباشر – بالفشل في تنفيذ هذه العناصر الثلاثة البسيطة المعروفة: مناهج شائعة، ودروس ذات معنى ومفهومة، وإلمام حقيقي بمبادئ القراءة والكتابة. إننا نحب أن نتحدث عن هذه العناصر الثلاثة، ولكننا – على الرغم من ذلك –لم نستوضحها أو نتمكن منها بصورة كافية عبر أساليب تنفيذها المتباينة، ولم نبذل كذلك جهدًا كافيًا يليق بأن نستوضح ذلك التأثير المذهل، الذي يمكن أن تحدثه تلك العناصر الأساسية الثلاثة؛ إذا صاحب تطبيقها فَهم واضح لأهميتها وسبب تنفيذها.

وكما يكتب الآن أودن، فإن فشلنا في تحسين المدارس في العقود القليلة الماضية ليس بسبب افتقارنا إلى الدعم، أو بسبب أننا لا نعرف كيفية تحسين المدارس. إن ما نفتقر إليه، في حقيقة الأمر، هو «الإرادة والإصرار والمثابرة» لتنفيذ وتطبيق ما نعرفه بالفعل (أودن، ٢٠٠٩م، ص ٢٢). أو كما يقول كولينز : «إن المفتاح إلى النجاح لا يكمن في التجديد والاستحداث، بل إنه يكمن في «البساطة والاجتهاد والجد» التي يتم تطبيقها في تفانٍ شديد باعتبارها أقصى أولوياتنا (كولينز، ٢٠٠١م، ص ١٠٤).

أول أهم أشياء :

دعنا نبدأ بوصف عام لما يجب أن يكون أقصى أولوياتنا، تلك الأولويات التي سنواصل توضيحها في الفصلين الثاني والثالث (وكذلك في الفصول من الرابع إلى السابع بالنسبة للمواد الدراسية المختلفة) وغالبًا ما استخدم مصطلحات مثل: «مقبول»/ «مفهوم» / «له سبب منطقي وجيد» عند الإشارة إلى هذه العناصر الأساسية، وذلك لأدلل لكم على مدى قوة هذه المبادئ أو إقناعها بأنها لم تعدّ في حاجة إلى إثبات عملي لتأكيد قوتها من حيث تطبيقها ببراعة أو باستخدام مهارة خاصة. إن تأثيرها العميق الأثر أو البليغ سوف يأتي مستندًا إلى كل المعلمين الذين يطبقونها بمثابرة وإصرار وتناغم وفهم كافٍ. وعندئذٍ، سوف نواصل العمل كمعلمين، في مجموعات، لنمارس ونرشّح تطبيقاتنا بما يضمن حدوث نتائج أفضل، بما يمكننا أن نؤكد حدوث ذلك، بل وبما يمكننا كذلك أن نبني حساباتنا فيما بعد على حدوثه.

وإليكم هنا العناصر الثلاثة التي يجب أن يتم بحث مدخلها بـ «البساطة والاجتهاد / الاهتمام» حتى يتمُّ فهمها بصورة مرضية ومقنعة، وكذلك تنفيذها بالمستوى نفسه من الاقتناع والفهم في كل مادة دراسية مختلفة.

١ - ماذا نعلِّم :

وهذا السؤال يعني ببساطة المنهج المقبول المتماسك في وحدة عضوية واضحة، مع الموضوعات والمعايير التي تم انتقاؤها – جماعيًّا – من قبل فريق من المعلمين من المدرسة أو من المنطقة التعليمية، والتي تمَّ تدريسها بالفعل. لا يجب أن يزيد عدد «المعايير الفاعلة» على الحد المقبول (آينسوورث، أوائل عام ٢٠٠٣م) الذي لا يجب أن يتعدى – تقريبًا – نصف عدد المعايير الموثقة المعمول بها في الإصلاح التعليمي (مارزانو ، ٢٠٠٣م)؛ فهذا يسمح لنا بأن ندرس المعايير الضرورية بالعمق الذهني / الفكري الكافي، وبقدر كاف من الوقت اللازم لممارسة فنون القراءة والكتابة والتحدث بالعمق المطلوب، وهذا يقودنا إلى التساؤل: لماذا يعدُّ ذلك مهمًّا؟ والإجابة ببساطة هي: «لأن مثل هذا المنهج

المعتمد والقابل للتطبيق والنجاح (مارزانو، ٢٠٠٣م، ص ٢٢) ربما يكون أكثر العوامل المدرسية تميزًا في قدرته على التأثير على عملية التعلّم. وللحق، فإن مثل هذا المنهج موجود في عدد محدود للغاية من المدارس (بيرلاينر، ١٩٨٤م؛ ومارزانو ، ٢٠٠٣م؛ وشميدت ٢٠٠٨م).

٢- كيف نعلّم ؟

علينا أن نفكر في هذا السؤال ببساطة، مثله مثل الدروس المفهومة، جيدة التركيب ومتماسكة البنيات، والتي تستخدم الصيغة الرئيسة نفسها، التي يتنباها التعليم لعدة عقود طويلة، مضافًا إليها مجرد تطبيق بسيط، بصورة متسقة مع مرور الزمن. وكما سنرى في الفصل الثالث، فإن هذه الصيغة تمَّ تشكيلها منذ ما يقرب من حوالي خمسين عامًا (ولكنها في جوهرها، تحمل عمرًا يتجاوز آلاف السنوات) ولم يزل بعد تأثير مثل هذه الدروس إذا طبقناها بحرفية شديدة أو بمثابرة تركز على الاستمرار فحسب، دون استيعاب جوهر التطبيق، فسوف تؤدي – في نهاية الأمر – إلى ثرثرة لا طائل منها، ومن ثم فإننا سنركز في الفصل الثالث على استعراض الأدلة واستلهامها على جودة التطبيق، ومن المهم للغاية أن يكون الملمح المحوري للدروس المؤثرة مرتكزًا على جهد متقن، ينطلق من ضمير يؤمن بما يفعل، وتحليل عميق للدرس، يضمن أن كل الطلاب قد تعلّموا القدر المطلوب نفسه من الدرس، قبل الانتقال إلى الدرس التالي.

٣ - الإلمام الكافئ بمبادئ القراءة والكتابة :

وهذا الأساس الثالث جزء متكامل مع الجزءين السابقين: ماذا نعلِّم؟ وكيف نعلِّم؟. والأجزاء الثلاثة الأساسية بهذه الصورة تشكل العمود الفقري/الدعامة الأساسية، التي تضم كل الأشياء مع بعضها البعض في مختلف المواد الدراسية (فيليبس ووونج، ٢٠١٠م، ص ٤١). وفي هذا الكتاب، سوف تغدو «المعرفة بالقراءة والكتابة» أو «الإلمام الكافي بمبادئ القراءة والكتابة» مرادفًا – ببساطة – للقراءة والكتابة والتحدث الهادفة والوظيفية، والمعتمدة على الحوار والنقاش (لونز فورد وروزسكويتز، ٢٠٠٩م) (كما سنرى

ذلك فيما بعد في التفسيرات أو الملخصات والتي يقدمها الكتاب في صورة حوارية أو نقاشية)، سوف تظل المعرفة بالقراءة والكتابة أداة تنفيذية لا تقاوم ومفتاحًا لا يضارع – على الرغم مما نعانيه من متاعب أثناء تطبيقها – لتعلم المحتوى ومهارات التفكير المتعلقة به، إلا أن يغدو الإلمام الكافئ بمبادئ القراءة والكتابة والتحدث الوظيفية ذات القصد، أمرًا تصنيفيًّا مختلفًا عمّا هو متعارف عليه بـ «مهارات القراءة» أو ما يعرف بالمستويات الظاهرية التي تصنع أو تؤدي إلى تلك الفوضى الشديدة أو غير المبدعة في فنون اللغة، ومن ثم، فإن علينا أن ننظر بدقة، عند دراسة الحالة إلى كل الأنواع المختلفة من مبادئ الإلمام بمهارات القراءة والتحدث والكتابة الوظيفية في الفصل الرابع.

والأمر الجدير بالتأكيد هو أن التنفيذ لتلك العناصر الأساسية له منفعة لا يمكن قياسها، لاسيما عندما يعمل المعلمون في جماعات أو فرق مع بعضهم البعض – وهذا ما يمكننا أن نطلق عليه بحق «مجتمعات التعلّم المحترفة»، والتي تغدو فيها المناهج والدروس قابلة للنمو والاختبار والتنقيح المتواصل، على أسس من نتائج التقييم (دوفور، دوفور، إيكر، وماني ٢٠٠٦ م؛ شموكر، ٢٠٠٦م).

وصدق هذا أم لا تصدق: فإن هذه العناصر الثلاثة – حتى إذا تمَّ تبرير سببيتها بأسلوب جيد – ستظل ذات تأثير أكبر في كل المبادرات الصورية الأخرى مجتمعة، وفي الغالبية العظمى من مدارسنا، فإنهم سيبذلون جهدًا أكبر بكثير من أية تحالفات سابقة للجهود المبذولة ليضمنوا أن الأرقام المسجلة أو الفعلية لعدد الطلاب – كلها – قد تعلمت وأعدت بشكل جيد سواء للحياة الجامعية أو الحياة المهنية أو المواطنة. إن المناهج الثرية المحتوى والدروس المنطقية المفهومة والإلمام الكافي بمبادئ القراءة والكتابة والتحدث الوظيفية، كلها – مجتمعة – سوف تعيد تعريف ما يمكن للمدارس العامة أن تنجزه مع الأطفال في كل نطاق أو طبقة اجتماعية أو حسب التصنيف الاقتصادي للمجتمع، وحسب تدرج مراحل نموها. وبسبب ذلك كله فإن أداءهم أو تطبيقهم المقنع سوف يكون الأولوية القصوى لطبيعة الأهداف التي نبغي تحقيقها – التركيز المستمر

على اللقاء الذي يعقده كل فريق، في كل فصل دراسي بخصوص التنمية المهنية، في كل جامعة وفي كل لقاء يعقد بأي مكتب إداري مركزي، وفي كل جهد تقريري يستعرض ما تمَّ تنفيذه من هذه المستويات، وإلى أن يكتسب أداء هذه العناصر تلك الرؤية الواضحة من التفسير والتعليل، فإن ذلك قد يوفر إحساسًا أو دافعًا طيبًا لأن يتمَّ تبني أو تعلم برامج جديدة أو تكنولوجيا مستحدثة أو أية مستجدات أخرى. ولكي أكون منصفًا ، فإنه يمكنني القول:إن أي تجديد ليس إلا لعبة منصفة، حالما يتمُّ تطبيق أو تنفيذ هذه العناصر الأساسية إذا – وإذا فقط – كانت هذه المستجدات أو التجديدات لا تقلل تركيزنا أو تصرف انتباهنا عن هذه الأولويات، التي تحتاج دائمًا للرعاية لأنها سريعة التأثر بالفقد أو عرضة لأن تصل إلى غير مبتغاها.

هل يبدو ذلك بسيطًا ومفهومًا؟ هل يمكن أن تكون تلك البساطة بالفعل لغزًا محيرًا للوصول إلى مدارس أفضل؟ للحصول على بعض الرؤى الإضافية ، دعنا نخطو للخارج، خطوة بعيدة عن رؤيتنا المهنية للأمر، دعنا نفعل ذلك للحظة واحدة.

قوة البساطة ، والوضوح وتحديد الأولويات

لنعتبر أنفسنا كفريق كرة القدم الذي يخسر نصف مبارياته، عامًا بعد عامٍ (هناك بعض من السيرة الذاتية، فقد دربت فريقًا لكرة القدم لفترة من حياتي). في كل أسبوع، يتصفح مدربو فرق كرة القدم الإنترنت ليجدوا خطط لعب جديدة ومعقدة ومخططات هجومية مبتكرة، وهذا الاطلاع المستمر يسبب إرباكًا للاعبين الذين لم يتقنوا إطلاقًا المنظومة السابقة من جملة الألعاب التي لم يتعودوا عليها، وطوال هذه الأثناء، لم يستطع المدربون أن يلاحظوا وجود شيء ما مثير للضجر، ولكنه مهم للغاية: أداء خط الهجوم بحاجة إلى مراجعة؛ فلو أنهم أصغوا تمامًا إلى ما يعرفه كل مدرب، فسوف يغدو بإمكانهم أن يلاحظوا أن لاعبي خط الهجوم الأساسيين ليسوا على مستوى الكفاءة المطلوبة من حيث إتقان الحركات الأساسية، سواء فيما يتصل بتكوين خطوط فعالة، أو مراعاة قواعد التحرك بالكرة أو من دون الكرة ووضعية الجسم. وحتى على

الرغم من إدراك التفسير أو السبب الواضح في استخدام هذه الأساليب، فإنها تظل قادرة على إحداث سعة اطلاع هائلة، لا يمكنها أن تحقق وحدها اختلافًا في نتائج المباريات، ومن ثم، يتبقى الحل بالنسبة لهذا الفريق الذي يعاني من هذه الخسائر المتوالية في غاية البساطة، متمثلاً في: المدربون يحتاجون – بصورة ماسة – إلى التوقف عن إرباك لاعبيهم بالخطط والألعاب الجديدة وتعلمها، وضرورة بدء التركيز الفوري، وبمنتهى الحماس والقوة، على أكثر الأشياء اعتيادًا بالنسبة لهم، ولكنها ضخمة الأثر، عليهم أن يتوقفوا عن استيراد التقنيات حتى يتمكن طلابهم من التطبيق بنجاح. إن النتائج الواضحة الملموسة، والتي يمكن قياسها بالمباريات الناجحة (التي يربح فيها الفريق) والنقاط التي يتمكن الفريق من تحقيقها، تلك النتائج التي ستصبح فورية ومذهلة للغاية.

الآن ، تخيل وجود مستشفى: تزداد فيها معدلات حدوث العدوى (هذه قصة حقيقية). في تلك المستشفى، يعلم كل الأطباء الذين بها الإجراءات الخمسة الأساسية الواجب اتباعها لمنع حدوث العدوى. وهذه الإجراءات، من وجهة نظر أحد الأطباء «ثوابت لا تحتاج إلى إرهاق الذهن بأي درجة من الدرجات؛ لاعتياد القيام بها؛ إذ إن الأطباء تعودوا القيام بها منذ أمد طويل». ولكن للأسف، الأطباء لا يثابرون بصورة دائمة متسقة على تنفيذها أو تطبيقها، حتى وهم يحرصون على استمرار حضورهم للتدريبات المختلفة على ممارسات فاصلة ومعقدة وإجراءات متشابكة لا نهاية لها. وفي الحقيقة، لم يكن الأطباء (مثلما الحال بالنسبة لمدربي فرق كرة القدم) على وعي معرفي تام بأن هذه الإجراءات البسيطة المعروفة ترتبط مباشرة بالنتائج (مثل: معدلات الوفيات نتيجة العدوى). لقد كان الحلُّ الأمثل لهذه المستشفى وما تعانيه من هذه المشكلة ليس معقدًا كما يبدو: فهناك قوائم الفحص التي تسجلها المستشفى، وتكمن أهميتها في أنها تمنح الأطباء رؤية واضحة عن معدلات العدوى. بالإضافة إلى ذلك، فإنه يتم استعراض الاستخدام الآمن لقوائم الفحص، وذلك بهدف التأكد من أن كل الأطباء يطبقونها بشكل صحيح (سليم) ومتواصل. وماذا كانت النتيجة؟ انخفضت وطأة العدوى فوريًّا

من (١١٪) إلى (صفر٪)، وفي مدى عامين، كانت تلك الخطوات البسيطة الساحرة مانعًا قويًّا في منع حدوث ثماني حالات وفاة، ووفرت للمستشفى حوالي (٢)مليون دولار تقريبًا في أدنى حدودها. وقد تمَّ كل هذا دون أي حلول معقدة أو فاصلة، أو تكنولوجيا رفيعة المستوى(هينج ، ٢٠٠٩م).

إذا لم نكن كتربويين قادرين على رؤية أنفسنا ورؤية مدارسنا في ضوء هذين المثالين السابقين، فإنه سينتابني قلق لا حد له بخصوصنا جميعًا، إن كلاً من هذين النموذجين يتشابهان مع حالات الفشل التي نلقاها في مدارسنا، حيث يمكن أن نجد عناصر بسيطة من المناهج الشائعة، والدروس الفاعلة المؤثرة، والأنماط الأكثر اعتيادًا من معرفة القراءة والكتابة، دون أن يتوافر ذلك الإلمام الواعي بمبادئ القراءة والكتابة والتحدث الوظيفية، تلك الممارسات التي قد تكون معروفة بشكل كبير، ولكن لم يتمّ استيضاحها أو إثراؤها أو إظهارها حتى الآن بصورة كافية. وكنتيجة لذلك، فهي نادرًا ما يتم تطبيقها (شموكر، ٢٠٠٦م). وهذا، يا أصدقائي، السبب البسيط وراء أننا لا نصل إلى ذروة الحركة والنشاط، أو أننا لا نسير بخطى متسارعة نحو تحقيق تمدرس أفضل في هذه المرحلة الراهنة من الإصلاح.

إن فشلنا في أن نكون واضحين ومركزين يدوم ويبقى، مادمنا نواصل أداءنا نفسه، عامًا بعد عام، نحضر مؤتمرات ولقاءات وورش عمل تدريبية ودراسات مكتبية مختلفة، كلها تتبنى برامج مبادرات معقدة، وتقسم الطلاب إلى مجموعات، تعتمد على منظورها النمطي فيما يسمى بـ «أنماط التعلّم» وتحرص على إدخال «التكنولوجيا المتكاملة» داخل ما نقدمه من تربية وتعليم — كل ذلك، ونحن في الوقت نفسه نحجب عن الطلاب المنهج المتسق والمتسم بوحدة عضوية لافتة، والدروس المفهومة المحتوى والهدف والفرص ذات المعنى والغرض الوظيفي لما نقرأ ونكتب.

ومما يجب قياسًا تسجيله ما يلي :

- المنهج الفعلي (الواقعي) هو متوسط ما يتعلمه الطفل في نفس المنهج الدراسي وفي المدرسة نفسها، يختلف بصورة جذرية من مدرس إلى آخر؛ ذلك أن ما تتعلّمه يعتمد على ما يمتلكه المدرس من معلومات ومعارف، يستطيع نقلها إليك.
- على الرغم من الأهمية المحورية للقراءة والكتابة بالنسبة للتعلم العام والإعداد الجامعي، فإن الطلاب نادرًا ما يشتركون (يندمجون) في الإلمام بمبادئ القراءة والكتابة وأنشطتها، حتى بالنسبة لفنون اللغة الإنجليزية.
- يعمد المعلمون – بطريقة روتينية – إلى سؤال الطلاب الذين يرفعون أياديهم أثناء شرح معظم الدروس (وهذا يعد تأكيدًا صحيحًا ودالاً على أن أداء المعلمين لم يكن واضحًا في تغطية أو تناول أكثر الأجزاء احتياجًا لذلك عند شرح درس جيد). لقد أكدت الدراسات أن هذه الأحوال تدوم في الغالبية العظمى من فصولنا المدرسية (بيانتا، وبيلسكي، وهوتز، وموريسون ٢٠٠٧م؛ وألينجتون، وليزوتي، وبيرلاينر، وروزنهولتز وآخرين، وشموكر، ٢٠٠٦م).

ومن الواضح، أن العناصر البسيطة من التمدرس المؤثر والفاعل، التي تمَّ توصيفها هنا، يجب أن تكون أقصى أولوياتنا – وأن نعمد إلى تطبيقها وتنفيذها أولاً، قبل أن نتبنى أية مبادرة أخرى، ومن المحتمل أنه سيجب علينا أن نسجل علامة تحذير، مثل هذه النقطة التي نستوضحها حاليًا ؛ لنعيد تنقية وتصفية كل الملاحظات الواردة إلينا عقب ورش العمل وبرامج التدريب، والمؤتمرات والدراسات المكتبية.

تحذير : إذا لم تكن أنت أو أي من زملائك العاملين معك قد طبقت بالفعل أسلوب التفسير المنطقي المقبول للأشياء، والمناهج العمومية التي تغطي قدرًا ملائمًا من محتوى المادة الدراسية، الذي يتمُّ تدريسه باستخدام أكثر العناصر ضرورة، تلك العناصر المعروفة، والتي تكون الدروس المؤثرة، والتي تتضمن، بين ثناياها القراءة والكتابة الهادفتين والموظفتين، فمن فضلك لا تشاركنا التوقيع بالموافقة على ما أوضحناه فيما

سلف؛ أي على هذا التدريب؛ ذلك أنه لن تكون له فائدة أو تأثير يذكر فيما يتصل بتعلم طلابك في فصلك أو مدرستك، وكل ما عليك حينئذ هو أن تتقن تطبيق واستيعاب العناصر الضرورية أولاً، ثم لو أحسست بعدها أنك لازلت بحاجة إلى هذه الورشة أو التدريب (وربما لا تشعر بذلك)؛ فإننا نتطلع أو نطمح في أن نراك بيننا، نتمنى لك يومًا طيبًا.

ثلاثة كتب تؤكد قوة البساطة:

الأولوية هي الدالة التي تقوم عليها البساطة، وبمعنى أدق، فإن الوظيفة المثلى التي تتعهد بها البساطة هي أن تحدد لنا الأولوية، وهذا يدفعنا للإقرار بأننا نركز فقط على عدة أشياء قليلة في وقت واحد، يأتي في طليعة أهم هذه الأشياء: تلك العناصر التي يرجى منها– بطموح شديد– أن تكون ذات عون لنا في تحقيق أهدافنا. إن أولوياتنا هي ببساطة شديدة بعيدة عن نطاق التحيّز، والكتب الثلاثة التالية يمكن أن تساعدنا على اكتساب فَهم أبعد لأهمية البساطة والوضوح وتحديد الأولويات.

الكتاب الأول: «من الجيد إلى العظيم» ، جيم كولينز:

إن جيم كولينز يكن للبساطة احترامًا وتبجيلاً، فهو يستخدم الكلمة المفردة مرات لا محدودة من التوظيف والاستخدام في كتابه «من الجيد إلى العظيم» (أوائل عام ٢٠٠١م). لقد اكتشف كولينز «أن جوهر البصيرة النافذة» الكامن داخل التحسين المؤسسي هو «البساطة» (أوائل عام ٢٠٠١م، ص ٩١)، وهذا يفسر السبب، كما يَعلم الكثيرون، في أنه يقدر القنافذ، في أنها تدرك عمل شيء واحد بمنتهى الإتقان (أن تتكور لتصبح كرة محكمة، غير قابلة للاختراق أو النفاذ في مواجهة أعدائها؛ لتمنح لنفسها الحماية ضد هؤلاء الأعداء) في مقابلة واضحة لما تفعله الثعالب «التي تخطط وتحيك المؤامرات وتدبر ما يكفل لها الوصول إلى غاياتها المتعددة في وقت واحد». إن الثعالب ليس كائنات بسيطة، بل إنها كائنات مشتتة وتشعر بالارتباك والحيرة معظم الوقت؛ نتيجة تشتت جهودها وتحركها على مستويات متعددة في آنٍ واحد. (ص ٩١)، وهذا يفسر سبب

فشلها في الحصول على فرائسها في معظم الأحيان. وعلى النقيض تمامًا، نجد القنافذ بتصرفها الوحيد البسيط المفعم بالتركيز تنجح في الحصول على مأربها بالتكور؛ لأنها تلتزم أبدًا، وبشكل مطلق، بأن تفعل «ما تراه ضروريًّا وماسًّا بالنسبة لها وتتجاهل تمامًا أن تنشغل بما هو ليس كذلك» (كولينز، اوائل عام ٢٠٠١م، ص ٩١).

وقياسًا على مستوى ما، فإن المدارس تعلم «ما هو ضروري وأساسي بالنسبة لها»، ولكننا لا نوضح أو ندعم أولوياتنا في أغلب الأحيان، أو لا نقوم بذلك بحماسة أو بعمق كافيين كما ينبغي. وإنه لمن الصعب للغاية علينا أن نتبع أسلوب القنافذ (أن نتجاهل بقية الأشياء، وأن نركز على فعل واحد رئيس فقط)، وأن نتجاهل تلك المتوالية اللانهائية من الأسئلة الباحثة عن إجابة أو تلك المتوالية اللانهائية من البرامج الجديدة أو التجديدات التي تبدو جيدة للغاية، ولكنها – للأسف – تشتت جهودنا بعيدًا عن تلك الأساسيات القليلة التي علينا أن نركز عليها، وتلك الإجراءات المحدودة والبنيات التي تعدُّ روح التمدرس الجيد.

هناك قانون ثابت لا يحيد في العمل مؤداه: «إننا لن نجيد أو نتقن أو نطبق ما هو الأكثر أهمية لأولادنا، إذا ظللنا نسعى وراء مبادرات متعددة جديدة، قبل أن نطبق استراتيجيات وبنيات ذات أولوية قصوى. لقد كان كولينز يضع المدارس في اعتباره، حين كتب قائلاً إن: «مؤسسات القطاع المجتمعي المؤثرة تعاني من حالة إدمان في عمل أشياء عديدة بدلاً من التركيز على أشياء محدودة، ومن أجل تحقيق النجاح، فإنه يلاحظ أن علينا الحصول على بصيرة ورؤية نافذة عن الكيفية التي يمكن أن نصل بها إلى تحقيق نتائج أفضل على المدى البعيد، ثم علينا – بعدها – أن نطبق النظام دون أي تراخٍ، في أن نقول «لا .. شكرًا ، للفرص التي تفشل في اختبار القنفذ» (٢٠٠٥م، ص ١٧).

الكتاب الثاني : «معرفة كيفية إحداث الفجوة» - جيفري بيفير ، وروبرت سوتون:

إن البساطة والوضوح والأولوية هي مسائل مرتبطة ببعضها البعض بشكل أساسي وجوهري. وبالنسبة لمؤسسة ما ؛ فإننا لكي نداوم التركيز على أقصى أولوياتها،

فإنه علينا أن نبسِّط ونركز على توضيحها ؛ بما يجعل كل فرد في هذه المؤسسة يعرف، بصورة ضمنية، ماذا عليه أن يفعل وماذا عليه ألا يفعل.

ولكن الأولويات غالبًا ما تكون هشة التركيب، وتحتاج دائمًا إلى عناية دائمة وصيانة مستمرة؛ ذلك أننا دون توضيح مستمر أو مؤكد، فإننا نكون قد بدأنا في الانجراف أو الاندفاع دون ضابط عن هذه الأهداف. إن الأولويات تجعلنا، بشكل حتمي لا يمكن تجنبه، نبدأ في البحث عن أنها تعني أشياء مختلفة بالنسبة لأفراد مختلفين؛ فإذا لم يتم تبسيط هذه الأولويات وتوضيحها بشكل مستمر أو متواصل، فإنها ستظل دائمًا تحت رحمة الشيء الجديد التالي الذي سيحدث، وتحت رحمة نسياننا وتحت وطأة فشلنا في حماية الممارسات الأفضل (والتي في الغالب قديمة ولكنها معروفة جيدًا) من تجاوز الممارسات والبرامج الجديدة والأقل كفاءة وفاعلية .

إن جيفري بيفير وروبرت سوتون مؤلفي كتاب «كيفية إحداث الفجوة». وطبقًا لما أورداه بكتابهما، فإنهما يريان أن القادة التربويين يقاومون البساطة، وأنهم غالبًا ما يفتنون بالشكل اللاعقلاني، بكل ما يتسم به من تعقيد وجدة، مما يمنعهم من التركيز على أو تنفيذ أولوياتهم الرئيسة (٢٠٠٠م، ص ٣٣). والنتيجة بالطبع هي ركود المناخ التعليمي أو انحدار مستواه. والتعقيد، كما يحذر منه المؤلفان «يتعارض مع تحويل المعرفة إلى أداء»(ص ٥٥). ولسوء الحظ، فإن عددًا كبيرًا من هؤلاء القادة لديهم تحيّز طبيعي ضد «الأفكار القديمة والوصفات البسيطة» —حتى على الرغم مما قد يتم من تنفيذ أو تطبيق هذه الأفكار القديمة والبسيطة، والتي تعتبر مفتاحًا لتحقيق نتائج أفضل(ص ٥٣).إن ثمة قادة عديدين سوف يفضلون — بالأحرى — إطلاق مبادرات جديدة، بغض النظر عن مدى كفاءتها. لماذا؟ لأنها تسلب جزءًا من تركيزهم، ومن إدراكهم لضرورة أن يتسم عملهم الأصعب برؤية واضحة لإمكانية ارتباط أقصى وأبسط أولوياتهم بضرورة التطبيق الفعلي لهذه الأولويات(ص ٥٤).

على النقيض من ذلك، فإن المؤسسات أو الهيئات الناجحة هي تلك التي لا تفتنها الجدة والحداثة والتكنولوجيا أو مدى التعقيد الحادث، فهم يعرفون أن «النجاح يعتمد بشكل كبير على تطبيق ما هو معروف بالفعل» (ص ١٤ – من مجموعة التأكيدات). إن القادة يعرفون أن «الوصفات البسيطة» تتقارب في نقاط التقاء مع «الوضوح والبساطة» والتي تعدُّ سمات مؤكدة للتصرف المؤثر والقيادة (ص ٥٥). وفيما يتصل بالشركات الناجحة، لدى بيفير وسوتون، فإن سماتها المميزة في ذلك الكتاب تتسم بـ «تنفيذ وتطبيق المعرفة البسيطة» والذي يعتبر أفضل قائد محنك للتحسين (ص ١٥).

إن الأمر المحرج هو أن المدارس تستوعب الدرس القائل إن «الممارسة الأفضل» في المؤسسات الفاعلة هي نادرًا ما تكون ممارسة جديدة. وعلى النقيض من ذلك، فإن أكثر الإجراءات فاعلية هي «تلك الممارسات المعروفة، مع إضافة بعد جديد لها، يتمثل في كونها داعمة أو إثرائية وكذلك واقعيتها» (ص ١٤).

إن تطبيق المنهج المتسم بوحدة عضوية متماسكة ودروس مؤثرة وكميات وفيرة من القراءة والكتابة والتحدث الوظيفية، كل ذلك يجب أن يكون أقصى أولياتنا. ويبزغ السؤال: هل هي حاليًا تدعم ويتم تنفيذها بواقعية في معظم المدارس؟ والإجابة لا تأتي وثيقة التأكيد لذلك، حسب ما تدلي به مؤشرات كل دراسة موثقة تعود إلى عقد السبعينيات من القرن العشرين (شموكر، ٢٠٠٦م). لازلنا نفضل أن نبتدع وأن نستحدث عن أن نتبع ما نثق في كفاءته وفاعليته، بما يؤكد إمكانية تطبيق أولوياتنا.

ولكي نتأكد من أن أفضل ممارساتنا وأداءاتنا وبنياتنا التنظيمية هي – بحق – مؤثرة تطبيقيًّا، فإنه علينا أن نبذل جهودًا متسقة ثابتة بصورة دائمة لأن نوضح وندعم ونعيد تقدير تطبيقاتنا من خلال الفرق العاملة والمعلمين، وهذا يقودنا إلى الكتاب الرائع والأخير لـ «ماركوس باكنجهام».

الكتاب الثالث : «ثمة شيء واحد تحتاج إلى أن تعرفه» ، ماركوس باكنجهام :

يعدُّ كتاب «ماركوس باكنجهام» أفضل تكملة وتتمة للكتاب السابق «كيفية إحداث الفجوة» ؛ حيث يدعم باكنجهام أهمية البساطة – ذلك المبدأ الذي يمكن لنا إنجازه بشكل أكبر عندما نركز على تطبيق «الإنجاز الأكثر إلحاحًا والأقل تشتتا» . وفي كتاب «ثمة شيء واحد تحتاج إلى أن تعرفه» يصرح ماركوس باكنجهام بأن المؤسسات يجب أن تحدد – بعناية – أقصى أولوياتها والتركيز عليها كما لو كانت «شيئًا واحدًا» . وبافتراض حدوث ذلك ، فإنه على هذه المؤسسات أن تستهلك كميات ضخمة من الطاقة المؤسسية المنصرفة إلى توضيح وتبسيط هذه الأولويات – وأن نقاوم أي ممارسة أو مزاولة قد يمكنها أن تضعف من كفاءتها أو فاعليتها.

وبعد تحليل بيانات المسح الذي قام به المؤلف، فإنه قد اكتشف أن المستخدمين في الدراسة المسحية يرغبون بقوة في البساطة والوضوح؛ فهم يريدون أن يعرفوا بدقة ما الذي يمكنهم فعله ليكونوا أكثر فاعلية وتأثيرًا – وألا تصرفهم أو تشتت انتباههم عن ذلك. إن أقصى أولوياتهم – المحور الرئيس لهذه الأولويات – يجب أن يكون واضحًا بشكل مستمر ومتواصل. و«الوضوح»، كما يحدده ماركوس باكنجهام هو: «الترياق الناجع للقلق والتوتر، فلو أنك لا تفعل شيئًا آخر من مهام قيادتك، أو أنه موكول إليك بعمل واحد فقط، كن واضحًا ولا شيء بعدها» (٢٠٠٥م ، ص ١٤٦). إن التعليق الذي يبديه المؤلف على المقابلات الشخصية التي قام بها مع المستخدمين في مؤسسات وهيئات متعددة توصلت إلى: «في كل مكان ذهبت إليه، كانت الرغبة واحدة، هي هي، لم تتغير: «دعنا نركز على الأهم» (ص ٣) . وهذا بلا جدال يوضح لنا طبيعة الإجراءات التي سوف تجعلنا أكثر فاعلية وتأثيرًا . ومن ثم ، ليس أن نطرح علينا مبادرات جديدة تقودنا بعيدًا عن التركيز على ذلك الأهم. بل إنها تحمينا كذلك، كما تكتب بيكي دوفور في تقييمها الرائع لكتاب ماركوس باكنجهام، من المبادرات الجديدة التي تكتسح عقول القائمين على إدارة المدرسة أو التدريس فيها كالأمواج المتتابعة (٢٠٠٧م، ص ٦٩).

ولحماية ذلك الوسط المحوري (الأهم)، فإن على القادة العمل باهتمام الترشيح وتنقيته ما يأتي إلى داخل مؤسساتهم – من ذلك الانقضاض المتواصل للبرامج ودورات التدريب الجديدة، التي تغري أو تغوي المستخدمين التربويين بالذهاب بعيداً عن الأهم (المحور) – والتي تماثل في حالتنا حرمانهم من الإظهار أو التطبيق الفعلي عبر منهج متلاحم عضوياً، وتربية مؤثرة فاعلة، وإلمام واعٍ بقصدية ووظيفية القراءة والكتابة والتحدث. إن المؤسسات الفاعلة والمؤثرة تقوم بتمحيص وانتخاب ما يسود المناخ التعليمي من فوضى واختلاط» (باكنجهام ، ٢٠٠٥م، ص ١٨٨) وعدم السماح بإغواء أو انجراف هؤلاء المستخدمين بعيداً عن أقصى أولوياتهم. إنهم «يطبقون ضغطاً غير متناسق في عدة مجالات يتم اختيارها من قبل»، وهذا يجعل التركيز غير عميق على «الأهم» والذي يغذي بالتالي إنتاجية البشر وإبداعهم وأخلاقياتهم (ص ٢٦)، ويعاود التركيز مرة أخرى على مبدأ «الأقل هو الأهم».

إن القادة يجب رؤيتهم على أنهم مفسرون وموجهون للتركيز وحافظون على بقاء «الأهم» في بؤرة التركيز الذي يدوم بشكل متواصل، ويشق طريقه خلال «الخليط المتراكم، ليميز بين ما هو مجرد مهم وما هو حتمي لا مفر منه، تلك الأشياء القليلة التي لا يجب نسيانها بأي حال من الأحوال» (ص ٢٦، من مجموعة التأكيدات). ولكن، من أجل أن نضمن تنفيذ أولوياتنا، فإنه علينا أن نستعرض ذلك التطبيق. وكما يكتب ماركوس باكنجهام:«إن الحقائق البدهية القديمة تخبرنا بأنه ما يمكن قياسه يمكن النجاح فيه، وأنه يمكن أن تحصل على ما تنقب عنه، ثم تحيا تلك الحقائق كمسلمات بدهية أخرى؛ لأنها حقيقية بوضوح كافٍ»(ص ١٧٠).

إنه أمر بسيط بالفعل: فإذا أردنا مدارس أفضل، فإنه علينا أن نستعرض تنفيذ أقصى أولوياتنا. إن أطفال المدرسة سوف يواصلون الانتظار حتى نستعرض لهم بوضوح وتأكيد أن أولوياتنا تم تطبيقها بالفعل.

دعنا الآن ننظر إلى هذه الحقائق البدهية البسيطة، التي تؤدي دورًا في بعض المؤسسات التي قام ماركوس باكنجهام بوصفها.

عليك أن تحمي «الأهم» وتركز عليه بعناية وحرص لدى شركة «بست باي» (أفضل ما يمكن شراؤه): أوضحت البحوث أن نجاح قوة مبيعات هذه الشركة يتوقف على شيء واحد بسيط – وهي قدرة القائمين بالمبيعات على إجادة ما يقومون به من أعمال وبعدها يستطيعون – بكل ثقة – أن يوضحوا الملامح المختلفة للمنتجات التي يقومون ببيعها، ينبغي أن تفهم المسألة على هذا النحو، هذه هي أولويتهم رقم واحد، والتي يجب أن يتم صونها والتركيز عليها بعناية. وبمجرد قيامهم بهذا الاكتشاف، فإنهم يستطيعون «أن يعتذروا آسفين» عن قبول أي شيء قد يتعارض مع هذه الأولوية. وفي صناعة ما؛ حيث يطرد غمر الأسواق بالمنتجات الجديدة، فإن اتخاذ قرار «أفضل ما يمكن شراؤه» يعد قرارًا جريئًا: إنهم ينقصون خط إنتاجهم بنسبة(٥٠٪)، بما يجعل القائمين بالمبيعات قادرين على القيام بإتقان ببيع سلعتهم المحورية «الأهم». إن شركة «أفضل ما يمكن شراؤه» تعرف أنه من أجل الحفاظ على السلعة «الأهم»، فلابد من نبذ «منتج قائم» في كل مرة يتم فيها طرح «منتج جديد»، وهذا هو سر نجاح الشركة الذي يحلق في الآفاق.

شركة آبل للكمبيوتر وشيء واحد :

وبدرجة مشابهة، فإن شركة «آبل» للكمبيوتر قد تمت دعوتها لأن تبدأ تنفيذ مبادرات وشراكات جديدة. ولكن ستيف جوبز قاوم بحماس منقطع النظير جماعة الضغط الرهيبة ثقيلة الوطأة، من قبل أولئك الذين يقبعون داخل الشركة وخارجها، وقاوم بصدق ليظل على مبدأ نجاح الشركة «شيء واحد فقط يتمثل في التحديد القاطع للكيفية التي يمكن أن يتوصل بها إلى تلك التكنولوجيا السلسلة (غير المعقدة) والتي تجعل استخدامها أمرًا يجلب المتعة في آن واحد». ويقول جوبز فخورًا «كان البحث عن أحد الأشياء التي نفعلها من قبل لأنني كنت أحد الأشياء التي فعلناها من قبل» (ص ١٦٥).

بوراكس : تحقيق الأمان بالنسبة لـ «الأهم»: للحصول على نظرة تفصيلية مقربة عن الإجراءات العملية التي تسمح للشركات أن تبقى أكثر واقعية ومصداقية فيما يتصل بأولوياتها، دعنا ننظر إلى وصف ماركوس باكنجهام للكيفية التي استطاعت بها «بوراكس» أن تؤكد «أن الممارسات أو الأداءات الأهم (المحورية)» لديها كانت – على حد تعبير بيفر وسوتون (٢٠٠٠م) «القوة الداعمة التي لم تتوقف والتي لا تخذل أبدًا ، بل يمكن الاعتماد عليها في تنفيذ المطلوب» (ص ١٤) وإن مناجم بوراكس، الواقعة شمال قاعدة إدوارد للقوات الجوية في ولاية كاليفورنيا. لقد أثبتت البحوث التي تجرى داخل الشركة أن هذا المحور (الأهم) البسيط هو خط الأمان بالنسبة للشركة؛ ذلك أنه يستطيع أن يحقق الأمان للمستخدمين من حوادث العمل المتوقعة وغير المتوقعة، كما أنه يحفظ الأبعاد الأدائية والكفاءة ، ويضمن تحقيق الربحية التي تكفل لهم رعاية أنفسهم، بالإضافة إلى أنهم يحققون الإنجاز المطلوب على كل مستوى قياسي محدد لهم (باكنجهام، ٢٠٠٥م، ص ص ١٦٧ – ١٧٤).

لقد أدركت شركة بوراكس أن مفتاح الاحتفاظ بالمحور (الأهم) في دائرة التركيز كان دوام الاتصالات وبقاءها واستمرارها ؛ فعلي القادة أن يذكروا الآخرين وأن يدربوهم باستمرار، وأن يرووا القصص التي تؤكد أن الناس قد استوعبوا الأهمية القصوى وإجراءات الأمان. وفي شركة بوراكس، فإن كل اجتماع يبدأ بحكاية أو نادرة عن الكيفية التي يتمكن بها المستخدمون من تفادي الإصابات. إن إجراءات الأمان والممارسات المؤثرة المتعلقة بذلك كانت موضحة، ويتم استعراضها أمام الآخرين؛ فعلى القادة أن يعرضوا ذلك ويتحققوا منه بعلامات مرجعية قياسية، يمكن قياسها، مثل عدد الأيام التي تمرُّ دون حدوث حوادث، والتقدم بثبات نحو أهداف تقليص عدد هذه الحوادث على المستوى الشهري وكذلك السنوي. إن كل هذه الإجراءات تساعد المستخدمين على أن يروا ثمرة جهودهم في البقاء بمنطقة الأمان، التي تمنح لهم على مستوى الأمان المادي أو المستوى الصحي الطيب، كما أن الأرباح قد زادت إلى درجة كبيرة تتناسب مع ما يحدث من تقدم على الأصعدة الأخرى.

ومثل بقية الشركات الوارد ذكرها في كتاب ماركوس باكنجهام، فإن شركة بوراكس نجحت؛ لأنها دعمت تركيزها على أولوياتها من خلال عمليات اتصال وتوضيح دائمة، تتضمن بطبيعة الحال، ما أشارت إليه قياسات باكنجهام كأكثر الطرق الفردية تأثيرًا وفاعلية؛ لكي تحفز الأداء الإنتاجي في كلا بعديه: المعرفي والاحتفائي.

البساطة والوضوح وتحديد الأولوية في التعليم

في المدارس، فإنه ينبغي على القادة أن يقوموا بجمع البيانات المتماثلة والمشاركة فيها مع آخرين، يهمهم الأمر، لبحث الكيفية التي يمكن بها لفصول عديدة أن تعرض بتناغم المناهج العامة، والدروس المفهومة الواضحة، ومبادئ الإلمام الوظيفي بالقراءة والكتابة والتحدث. علينا جميعًا أن نحتفل بتلك الإنجازات التي نحصل عليها في أي مجال من هذه المجالات، ما دمنا نقوم بإرشاد ونصح المعلمين في اللقاءات الجامعية التي تحدث معهم. كما أنه علينا الاحتفاء بكل إنجاز يؤدي إلى فترة تصنيف مناسبة فيما يتصل بالتقييم العام، والتي تعكس بنفسها مستوى التطبيق أو الأداء في هذه المجالات (للاطلاع على الخطوات التفصيلية والعقلية لمثل هذه الممارسات القيادية (انظر الكتاب: النتائج الآن، الفصلين التاسع والعاشر [شموكر، ٢٠٠٦م]) .

ما الذي يمكن أن نتوقع حدوثه عندما يركز مدرس بمفرده أو مدرسة بأكملها على أولوياتها البسيطة – محاورها (ما يشكل – بالنسبة لها – الأهم)؟ إن الحالتين الموجزتين التاليتين يجب أن تسمحا لأي أحد لأن يرى الإمكانات المحتملة.

التبسيط والوضوح وتحديد الأولويات في الفصل

يقول مايك شموكر: «قد يتذكر البعض المدرس الذي وصفته في كتابي «النتائج الآن» (شموكر، ٢٠٠٦م). لقد كان تدريسه يتكون من أقدم المناهج وأشهرها، وكذلك الأمر بالنسبة لممارسات التدريس، والتي كانت ثرية في ممارسات الإلمام الوظيفي بمهارات القراءة والتحدث والكتابة، وكانت الأداة التكنولوجية الوحيدة التي يستخدمها جهاز عرض فوقي (أوفر هيد بروجيكتور). لقد لاحظته عدة مرات، أثناء عامه التدريسي

الأول في مدرسة لا تحقق إلا أدنى المعدلات في الإنجاز والتحصيل على مستوى مجتمعنا المحلي. وبملاحظته هذه، أدركت أن أداءه محكوم بالتركيز على العمليات العقلية المصاحبة للتفكير وأنماطه المختلفة، لقد كان جُلُّ ما يفعله – حقيقة – أن يدرس منهجًا في اللغة الإنجليزية يتسم بقابليته للتفسير والتعليل والفهم، منهجًا ثريًّا بالقراءة والكتابة الوظيفية والاستخدام اللغوي المباشر، والبنية التحليلية الجيدة للدروس (تلك الدروس التي تندمج فيها العناصر الأساسية نفسها التي عرفناها لمدة نصف قرن). سوف أقوم بإثراء عرض هذه العناصر في الفصول الأخيرة من الكتاب، ولكنه في جوهر الأمر وحقيقته، استطاع أن يعلم كل الفصل الدروس المركزة على هدف تعليمي واضح، في أجزاء تعليمية بسيطة وموجزة، ممتزجة بدوائر متعددة من الممارسة والأداء الموجهين، وتقييم وصفي (فحص ومراجعة من أجل الفهم فقط). لقد كان يفعل ذلك يوميًّا، لم يكن يعمد إلى كاريزما خاصة به أو أداء مسرحي زائف متكلف، كان مثله مثل أي مدرس أو فريق يمكنه أن يكون كذلك، إذا – وإذا فقط – تحرر من المبادرات والبرامج الجديدة التي تركز على المعلمين وتطرح لهم سنويًّا. ومما يبعث على الإثارة والتشويق، أنه لم يكن ثمة من أساليب تدريسه أو طرائقه – بأي وسيلة ما – عاكسًا لصدى أية برامج حديثة، أو أي تجديدات حديثة، أيًّا كان محتواها.

وماذا كانت النتيجة؟ كان معدل النجاح في فصول هذا المدرس فقط، مرتفعًا للدرجة التي جعلت متوسط الأداء النهائي للمدرسة إجمالاً (تلك المدرسة التي كانت تتسم بأدنى معدلات الأداء) من أفضل المعدلات النهائية للكتابة مقارنة بأية مدرسة عليا أخرى في الولاية بأسرها (ارتفعت نسبة متوسط أداء المدرسة من(٥٩٪)إلى(٨٥٪) في نسبة اجتياز المدرسة لامتحان التخرج). الأمر الذي لازال أكثر إدهاشًا في القصة كلها، هو أن المدرسة التي يعمل بها هذا المدرس حطمت معدلات الأداء القياسية للمدرستين الأخريين المماثلتين لها في الولاية، على الرغم مما تتمتع به هاتان المدرستان من ميزة ديموغرافية كاسحة[١].

(١) يقصد المؤلف بالميزة الديموغرافية تلك التركيبة السكانية المتميزة من نوعية الطلاب بهاتين المدرستين – المترجم.

لقد كان تدريسه البسيط والمؤثر، وكذلك ما تتسم به المناهج التي يدرسها من فعالية سببًا في قدرة إنجازات هذا المعلم على تخطي العقبة الاقتصادية الاجتماعية، التي كانت تشكل السمة الديموغرافية لطلاب المدرستين الأخريين .

البساطة والوضوح وتحديد الأولويات في مدرسة واحدة ومنطقة تعليمية واحدة

منذ سنوات مضت، كنت محظوظًا بدرجة كافية لأن أدرِّس في مدرسة متوسطة، حيث كانت المناهج والأولويات التربوية واضحة للجميع بدرجة لا جدال فيها، كانت واضحة في المقابلات الشخصية، ويتم التأكيد عليها وإثراؤها في كل لقاء جامعي وإداري. وبالنسبة لمعظمنا، القائمين بتدريس اللغة الإنجليزية، فإن الأولويات كانت تتضمن كذلك التوقع بأن الطلاب سيقومون – بشكل منتظم – بقراءة ومراجعة ما يتراوح من ورقتين إلى ثلاث ورقات عمل، والمتصلة بتصنيف مستويات أدائهم في الفصل. وعلاوة على ذلك، كان يتم تأكيد الأولويات وإثراؤها وتوضيحها في كل لقاء جماعي أو إداري – كما أسلفنا القول – وكانت التنمية المهنية كذلك تتم داخل المدرسة ، ويقوم رؤساء الأقسام والمواد بتنظيمها، ولم يتم مطلقاً ممارسة أو تطبيق أية بدع أو مستجدات أو برامج أو مستحدثات.

لقد كانت القيادة التربوية في المبنى بسيطة للغاية، وكانت تثري أولوياتنا بمنتهى الجدية والانضباط، كما كان كل لقاء جامعي أو إداري يدعم العناصر الخاصة بالتدريس المؤثر والفاعل التي تعلمناها جميعًا من قبل. وقد قامت المشرفة الإدارية للمدرسة بعرض كيفية تطبيق المنهج وعناصر التدريس المؤثرة الفاعلة من خلال تقديم تدريب فصلي موجز أو تدريبين قصيرين كل شهر، كما أنها كانت تعقد لقاءات ربع سنوية موجزة مع المعلمين؛ لمناقشة نتائج أداءات الطالب في نهاية كل فصل دراسي (في نهاية كل ثلاثة شهور)، مثل مناقشة (بيانات كتاب الصف الخاص بكل طالب/ عدد الكتب التي قرأها الطالب/ عدد الأوراق البحثية/ الاختبارية التي كتبها الطالب). وإذا أوضحت البيانات التي تنجم عن المؤتمرات أو اللقاءات أو الملاحظات المدونة

أن هناك اهتمامًا بمسألة ما من قبل الطلاب أو المعلمين، فسوف يطلب من المعلمين أن يتقابلوا مع معلمين آخرين في المدرسة، أولئك المعلمين الذين قاموا بتدريس المناهج بصورة فاعلة ومؤثرة، ثم يتوقع من المعلمين أن يطبقوا نفس الأسلوب في التدريس، فإذا كانت رغبتهم عدم القيام بذلك والاعتماد على طرائقهم التي يدرسون بها، فإن إدارة المدرسة – بالتأكيد – تستغني عن خدماتهم التدريسية العام القادم.

وكنتيجة لهذا النموذج المذهل لنمط من أنماط القيادة، فإن كل معلم في تلك المدرسة كان – بالفعل – يدرس المنهج المطلوب، وكان – بالفعل – يمدُّ طلابه بدروس منطقية مفهومة ذات مغزى، كل يوم تقريبًا، في اتفاق واضح مع كل ما نعرفه جميعًا عن التعليم المؤثر الفاعل. وبطبيعة الحال، كان هناك ضمن هؤلاء المعلمين مَنْ يؤدي العمل بشكل أفضل من الآخرين، ولكنهم جميعًا – بصفة إجمالية – كانوا يؤدون أعمالهم بجودة لافتة. ولم تكن بالمدرسة اختبارات إعداد، وإنما كانت هناك اختبارات لقياس المستوى، ضمن أعلى اختبارات تحديد المستوى، والتي تجرى في الولاية. والأمر الذي يعدُّ أكثر أهمية، هو أنه يمكنني تقدير أن كل الطلاب في تلك المدرسة يقرأون ويكتبون من أربعة إلى خمسة أضعاف قدرة الطلاب في أية مدرسة نمطية أو تقليدية، لقد تمَّ – بحق – إعداد كل طالب في هذه المدرسة للحياة الجامعية.

والأمر الذي لازال الأكثر بساطة في المنطقة التعليمية، التي توجد بها هذه المدرسة، أن تقدم المعلم وترقيته كانت تعتمد على إظهاره للكفاءة في كل المجالات المشار إليها في السطور السابقة، لم تكن هناك مبادرات سنوية أو خطط استراتيجية، تعترض طريق المحور البسيط (الأهم) الخاص بنا، وكان التصميم يزيد عامًا بعد عام للمناهج المفهومة الواضحة وطرائق التدريس الواضحة والإلمام الوظيفي الواعي بمهارات القراءة والتحدث والكتابة. لقد جعلت المنطقة التعليمية هذا النموذج واضحًا بما فيه الكفاية للمديرين والمشرفين، وقامت بتدعيمه بصورة تتابعية منطقية.

إن ذلك النموذج من القيادة البسيطة والمؤثرة لهو مماثل – بصورة أساسية – لما نعرفه عن مدرسة آدلاي ستيفنسون العليا في مقاطعة لنكولن شاير بولاية ألينوي، الذي اشتهر بنجاحه المذهل في التعلّم المهني للمجتمعات. وعلى الرغم من ذلك، فإن أوجه الاتفاق بين النمطين مذهلة للغاية؛ إذ بدأ ستيفنسون رحلته الرائعة بالتركيز على شيئين فقط ، هما :

١ - توجيه فرق المعلمين للإبداع ومساعدة بعضهم البعض في تنفيذ منهج عام ذي نوعية جيدة، يصلح لأي مستوى دراسي (وهذا يعدُّ الخطوة التأسيسية الأولى نحو تحسين التعليم).

٢ - توجيه الفرق لكي تضمن دوام التحسين التربوي، وشرح الدروس كما ينبغي؛ لكي تؤكد أهمية التطبيق، ولقاءات القادة (بما في ذلك المعلمون العاديون، والمعلمون الأوائل ورؤساء الأقسام) مع الفرق في اللقاءات الربع سنوية لمناقشة مدى التقدم الحادث في التقييم الربع سنوي (والذي يجب أن يتضمن بالضرورة كتابة المكون الناتج) .

لقد حافظ ستيفنسون على تركيزه على هذه الأشياء لمدة خمس سنوات متواصلة، مقاومـًا لأي إغراء بإضافة أو تبني برامج جديدة. وكانت كل متطلبات التنمية المهنية الحادثة طوال هذه الفترة داخلية، أي تمت داخل المدرسة نفسها؛ إذ تركز معظمها في اللقاءات الجماعية التي تحدث بين الفرق (لقد كانت أفضل بالنسبة لهم في إحداث التنمية المهنية المطلوبة. وبالإضافة إلى ذلك، فقد استطاع القادة – عند ستيفنسون – التعرّف بصورة نمطية على معدلات النجاح والتقدم التي يمكن ملاحظتها، وقياسها بوسائل تقييم معروفة في كل لقاء من اللقاءات التي عقدتها الفرق مع بعضها البعض.

تلك هي القيادة ..



إن التصميم الراسخ البسيط على ضرورة وجود مناهج عامة ودروس ذات مغزى والمام وظيفي، بقصدية مهارات القراءة والكتابة والتحدث، ينبغي أن يكون هدفنا العام. والمعيار الأساسي لأدائنا المهني على مستوى الفصل والمدرسة والمنطقة التعليمية.

إن المدارس تحتاج إلى التركيز – وبشكل حصري – على هذه الأولويات البسيطة نفسها لعدة سنوات – أو إلى أن يتم التأكد فعليًّا من أن كل طالب يمكنه أن يؤكد تلقيه قدرًا مقبولاً، ذا معنى من المناهج ، التي عليه أن يدرسها، ومن الشرح في كل مادة دراسية تلقاها، وفي كل عام من الأعوام التي قضاها بالمدرسة، بغض النظر عمّنْ قام بذلك من المدرسين المنوط بهم ذلك الشرح أو التدريس.

ولكي يحدث ذلك، فإننا بحاجة إلى التأكد من أن ما نريده من مدارسنا، هو – بمنتهى الإحكام والدقة – ما نجحنا في توصيله ببساطة ووضوح واتساق ودقة.

وإذا رغبنا في نهاية القرن الجديد، أن نعد نسبًا غير مئوية بأعداد الطلاب المهيئين للحياة الجامعية والحياة العملية – بغض النظر عن العوامل الديموغرافية – فإن الكرة في ملعبنا، أو بمعنى أدق فإننا لازلنا نمتلك زمام المبادرة، ونحن – ببساطة – نحتاج إلى أن نستحوذ تمامًا على ما لدينا من محور (الأهم)، مثلما فعلت شركتا «أفضل ما يمكن شراؤه» و«بوراكس» والمدارس التي تمَّ الاستشهاد بها كنماذج دالة – في هذا الفصل – على ما نذهب إليه. إننا بحاجة – كما يخبرنا جيم كولينز – إلى أن نحدد أو نعرِّف أولوياتنا بشكل قاطع، وبوضوح بين (لا يحتمل اللبس أو التأويل–المترجم)، وأن نبدي امتناننا واعتذارنا عن قبول أي شيء، من شأنه أن يصرف انتباهنا عن التطبيق الناجح والمؤثر لما حددناه من أولويات.

في الفصلين القادمين، سوف أوضح بدرجة بسيطة للغاية – وبدرجة تقليدية في الغالب – مفاهيم متعلقة بما أؤمن به أن يكون أقصى أولوياتنا: التطبيق المؤثر الواعي للمناهج الجيدة، والشرح المؤثر الفاعل، والإلمام الواعي بوظيفية امتلاك مهارات القراءة والتحدث والكتابة، وإنني أتمنى أنه بمجرد تمكني من وصف طبيعة هذه المفاهيم، ومدى

ذلك التأثير الفوري العميق، التي يمكنها أن تحدثه، فإنك ستتفق معي في أنه من الحمق البين أن نصر على ممارسة أي مبادرات أخرى، قبل أن نصل إلى مرحلة الرضا والاقتناع الكامل عن تطبيق هذه الأولويات.

الفصل الثاني

ماذا نعلِّم؟

" إن مهارات القرن الحادي والعشرين-ليست مهارات جديد في حد ذاتها، وانما هي جديد في أهميتها ".

غيلينا سيلفا

" إن التعلم في القرن الحادي والعشرين ليس جديدًا، ولكنه يمثل ما ظل أعظم التربويين لديناايعلموننا إياه خلال قرون متعددة ".

جاي ماثيوس

" إن ما يعدُّ جديدًا اليوم، إنما يمثل الدرجة التي تعني عندها المنافسة الاقتصادية والمساواة التعليمية أن هذه المهارات لا يمكنها أن تبقى حكرًا على صفوة محدودة في مقاطعة أو إقليم أكثر من ذلك؛ إذ إن أساليب التقييم على مستوى الولاية أو المستوى القومي، أو المستوى الدولي، تبين أنه على الرغم من تركيزها طوال عقدين ماضيين من الزمان على المستويات المعيارية، فإن المدارس الأمريكية لا زالت غير قادرة على أن تمنح كل الطلاب مناهج ثرية المحتوى ".

أندرو روترهام

مؤسس مشروع مدارس القرن الحادي والعشرين

ماذا نعلم؟.. مناهج موثقة وقابلة للنجاح والتطبيق (عملية)، تطرد بصورة لا نهائية. ومن المحتمل أن تكون المناهج أكبر عامل مؤثر في تحديد عدد الطلاب الذين يمكنهم التعلّم في مدرسة ما (مارزانو، ٢٠٠٣م). وبسبب تأثير المناهج اللامحدود، فإن هدفي في هذا الفصل (وفي الفصول من الرابع إلى السابع، والتي تتناول المواد الدراسية)

سيرتكز على توضيح وتبسيط الملامح الأساسية الأكثر سلاسة لهذه المواد. وفي توضيح خصائص المناهج الجيدة، فإنني سأستشهد بعمل بعض أكثر النماذج استنارة ومناصرة لتعليم القرن الحادي والعشرين. ومن فضلك، عليك ألا تربكهم أو تشتت انتباههم ببعض المستحدثات ذات الواجهة البراقة، وذات الصبغة تجارية المنحى، والتي ترسخ لسمات مضللة، بل ثبت باليقين أنها فاسدة تربويًّا (مارانتو، ريتر، وليفين،٢٠٢٠م، ص ٢٥).

إن مناصري تعليم القرن الحادي والعشرين، الوارد ذكرهم في هذا الفصل، لا يحثوننا على أن نندفع بتهور محاولة إعادة اختراع المناهج المتعلقة بالتكنولوجيا أو المشروعات الجماعية (على الرغم من أن هناك مساحة شاغرة للأمرين معًا – بمجرد أن يتم تطبيق أو تنفيذ أقصى أولوياتنا). إنهم لا يفترضون (كما يفعل البعض) أن الطلاب يحتاجون إلى قضاء وقت أقل في تعلم المحتوى، بينما يحتاجون إلى وقت أطول في تجهيز الشرائط العلمية الخاصة بالمراجعة، أو قصص ومسرحيات مصورة على الفيديو، أو شرائط سينما خاصة أو رسوم كاريكاتيرية أو أشخاص كاريكاتيرية مصنوعة من الصلصال، إننا بحاجة لأن نقول لهؤلاء : «كلا ، شكرًا.. لمثل هذه البدع والأنشطة التي تلتهم الوقت بلا طائل حقيقي».

إن الناس الذين أشير إليهم الذي يستحثوننا أن نعود مرة أخرى إلى المستقبل؛ لكي نعتنق – على مدى طويل – ذلك المزج القوي والفاعل للاستراتيجيات التالية لكل الطلاب:

- كميات ملائمة من المحتوى الدراسي الضروري والمفاهيم والموضوعات الأساسية.
- المهارات العقلية / مهارات التفكير (مثل : الحوار والمناقشة – حل المشكلات – تقبل اختلاف الرأي – التوصل إلى خلاصات جوهرية فيما يعرض من حوار أو موضوعات).
- الإلمام الوظيفي بمهارات القراءة والكتابة والتحدث، والتي تمنحهم: قراءة هادفة ثرية، كتابة واعية بمضمونها وبحوار ذي مضمون منذ البواكير الأولى في عملية التعلم، التي تشمل كلاً من: المحتوى ومهارات التفكير .

وقياساً على ما سيرد في نهاية هذا الفصل من أقوال مأثورة أو عبارات تصدير ، تم اقتباسها .. فإنه ليس من بين هذه الأقوال أو الكلمات ، مفردة «جديد» ؛ وذلك ببساطة لعدم وجود ما يناظر أو يشبه هذا القرن الحادي والعشرين، فهو منقطع النظير. إن ما يعدُّ جديداً بالفعل يكمن في العملية المعرفية في حدٍّ ذاتها، تلك الجدة التي أصبحت، أكثر بكثير عمّا كانت عليه من قبل، ضمن أقصى احتياجات الطلاب– وهي تستحق أن تكون كذلك– مثلها مثل التعليم ذاته. إن احتياجات القرن الحادي والعشرين في مختلف مناحي الحياة العملية والمواطنة تتزايد بدرجة مماثلة تماماً لما يحتاج إليه الطلاب ليتمَّ إعدادهم بالفعل للحياة الجامعية– سواء قرروا أن يستكملوا دراستهم الجامعية أو لا يستكملوها. إن الأمر الذي يزداد وضوحاً يكمن في أن السبب الأساسي في أن طلاباً عديدين ليس لديهم حق الاختيار في استكمال حياتهم الدراسية في الجامعة يعود إلى فشلنا الذريع الواضح في منحهم مناهج تتسم بالثراء المعرفي في محتواها وبالتماسك الشديد في بنيتها، والتي تمنحهم بطبيعة الحال – فرصاً ملائمة لأن يقرأوا ويكتبوا ويتحدثوا بتمكن وإمعان (ألينجتون ، ٢٠٠١م؛ كونلي ، ٢٠٠٥م؛ هيرسك، ٢٠٠٩م؛ روترهام، ٢٠٠٨م؛ وشموكر، ٢٠٠٦م). علينا أن نستأصل ما يسمى بالمناهج الخفية[١]، التي يتمُّ التلميح إليها–إذا لم تكن مقصودة أو بشكل عمدي– والتي تحرم طلاباً كثيرين من مثل هذا التعليم، دون أن يبدوا حق عدم الاعتراض أو يمارسوا حق الموافقة على وجود تلك المناهج.

الإعداد للحياة الجامعية والحياة العملية والمواطنة - الإعداد للجميع

لأمد طويل، أطلقنا لأنفسنا العنان في أن نهيم على وجوهنا، مرتحلين في رحلة بحث، تتسم بنزعة هجومية شرسة، عن تحديد قاطع لما يعتبر «مادة تصلح للإعداد الجامعي» وما لا يعدُّ كذلك، وبعد، فإن احتياجات الحياة الجامعية العملية والمواطنة

(١) المنهج الخفي : هو منهج موازٍ للمنهج الوارد في النصوص أو الكتب المدرسية المقدمة للطلاب . ويعمد إليه المؤلفون من خلال الرسائل والإرشادات والتلميحات الواردة بين سطور النص الأصلي، لتبني وجهات نظرهم في سلوكيات وقضايا غير واردة بالنص الأصلي – المترجم.

تتزايد بنفس القدر الذي تتزايد به احتياجاتنا للتعليم. ويمكن غالبًا إيفاء هذه الاحتياجات من قبل طالب تعلم عبر منهج مقبول ثري بمفاهيم الإلمام الوظيفي الواعي بمهارات القراءة والتحدث والكتابة. وثمة دراسة من قبل إحدى المؤسسات التربوية التي وجدت حوالي(٩٠٪) من التقارب بين احتياجات العاملين وأولئك الذين ينتظمون في الجامعة، وتوصي بأن «كل طلاب المدرسة العليا عليهم أن يمرّوا بخبرات محور أكاديمي عام، يمكنه أن يعدَّهم لكل من الأمرين معًا: التدريب على الحياة الجامعية وقوة العمل، بغض النظر عن خططهم المستقبلية»، بينما أتت دراسة أخرى صادرة عن مشروع الدبلومة الأمريكية إلى الخلاصة نفسها فذكرت: إن احتياجات سوق العمل «تتزايد بصورة غير مميزة ومتمايزة» عن المعرفة والمهارات التي نحتاج إليها للنجاح الأكاديمي (الجامعي). إن غرفة التجارة الأمريكية تسمى هذه الدراسات «صورة نحو الهدف مباشرة» (أولسون، ٢٠٠٨م، ص ١٩). وكما سنرى، فإنه ليس هناك مطلقًا أي سبب يبرر أن المنهج التربوي في التصنيف بدءًا من الحضانة حتى المستوى الثاني عشر لا يمكنه أن يمدَّ– بالفعل– كل الطلاب بكل ما يحتاجونه لأن يكونوا مواطنين ذوي معرفة، وفاعلين في حركة مجتمعهم، وعمالاً مؤثرين. وأنه– إذا أتيحت لهم فرص الاختيار– يمكنهم أن يكونوا طلابًا جامعيين. إننا لسنا بحاجة إلى إعادة حل الأسئلة المليئة بنقاط الاختلاف أو الأسئلة الصعبة الشائكة، والتي تفترض ضرورة ذهاب كل الطلاب إلى الجامعة. الأمر ببساطة: إنه إذا قمنا بأداء عملنا في المدارس من البداية، فإن مثل هذا التعليم يمكن الحصول عليه لدى كل الطلاب أو بشكل مثير للرغبة والاهتمام لدى معظمهم.

مما ينبغي الاحتياج إليه : لحظة حياد ونزاهة

إنَّ الحسَّ أو الإدراك العام (الوعي الجمعي) يخبرنا بأنه أي صورة مشابهة للمناهج المقبولة يجب ويمكن أن تتضمن «محورًا أكاديميًّا شائعًا» – أي قدرًا سخيًّا وثريًّا للغاية من المحتوى الجيد، ومهارات التفكير الحرجة والفرص الكافية لأن يتعلم ويقرأ ويكتب ويتحدث بكفاءة وفاعلية. إنَّ أي شيء يقل عن هذا المنسوب لا يعدو كونه

مجرد زعم بوجود «مناهج» — مجرد خدعة، أو زيف. وبعد، فإن مثل هذه المناهج الكاذبة، حسبما أشارت به معظم الدراسات، للأسف هي الشائعة في مدارسنا، حتى في المدارس ذات السلوك أو التصنيف الراقي منها (شموكر، ٢٠٠٦م).

إن المشكلة لا تكمن في أننا نفتقر إلى المصادر، فكما يقول «آلان أودين»: «إن المشكلة لا تكمن في التمويل»، بل إنها تعزي إلى «الإرادة والمثابرة» اللازمة لتطبيق «ما نعرفه بالفعل» (أودين، ٢٠٠٩م، ص ٢)، ولا تكمن كذلك في أننا نفتقد إلى الوقت، فنحن لدينا اثنا عشر عامًا مع طلابنا، الذين تبلغ ساعات تعليمهم غالبًا حوالي ألف ساعة في العام الواحد؛ (أي بما يعادل اثني عشر ألف ساعة في رحلة تعليمهم — المترجم)، وهذا بلاشك وقت كاف — غالبًا — لأن يتعلم أي أحد، ولكنه لن يكون كذلك إذا استمررنا في تبديد هذه الساعات كل يوم، في أنشطة غير أكاديمية. إن المشكلة تكمن في أن المناهج التي يتم تدريسها فعلاً يتم تمييزها بغياب صارخ لمعظم الأسس المعرفية ومهارات الإلمام الوظيفي بالقراءة والتحدث والكتابة التي نحتاج إليها بشدة في الكلية أو الجامعة.

دعنا نكن صريحين: كلنا جميعًا نعلم أن المستويات الجامعية هي ليست تصنيفات براقة بشكل خاص أو ذات تنظيم خاص أو ذات توجه عقلاني أو فكري، كما أننا نعلم في لحظة نادرة — أن الاحتياجات التي تكتسب نوعًا ما — بشكل أو بآخر — أو درجة من أي عدد من معاهد (٢) و(٤) سنوات، هي بالكاد ممنوعة أو غير واقعية. ولذلك، فإننا إذا رغبنا بصدق في أن نجعل الجامعة اختيارًا للأعداد المسجلة من الطلاب، فإن مهمتنا بسيطة للغاية: إننا نحتاج إلى أن نعيد استثمار آلاف الساعات كل عام، من تلك الساعات التي تقضي الآن في مهام غير أكاديمية. إننا بحاجة إلى أن نعيد توجيه تلك الساعات المهدرة نحو مهام أكثر بساطة وأكثر وضوحًا، من شأنها أن تعدَّ الطلاب للحياة الجامعية والحياة العملية والمواطنة، تتركز فيما يلي: القراءة ذات المغزى والتحدث الهادف والكتابة الهادفة والتفكير الذي يتمحور حول ذلك الجسد المتلاحم والمناسب من المحتوى في المجالات الدراسية.

وبهذا الخصوص فإن القرن الحادي والعشرين يمكن أن يكون اللحظة التي نستشعر فيها قيمة أحاسيسنا وإدراكاتنا، ونصل فيها كذلك إلى تطبيق نهائي لمناهج بسيطة ومباشرة للمواد التي ندرسها – ثم نجلس في دهشة نترقب تأثيرها المذهل على الطلاب القادمين من كل طبقات الحراك الاجتماعي التي تشكل المجتمع.

دعنا آلان نستمع إلى بعض آراء مؤيدي تعليم القرن الحادي والعشرين بحماس شديد.

المناهج الثرية المحتوى والإلمام الواعي بالمهارات الوظيفية للقراءة والكتابة والتحدث - للجميع

كما يلاحظ فيل شيلكتي مؤلف كتاب «مدارس للقرن الحادي والعشرين»: «أن هناك أطفالاً عديدين جداًّ يغادرون المدرسة دون أن تنمو مهاراتهم وعاداتهم العقلية (سلوكياتهم الذهنية)، وقدراتهم بما يعدّهم للحياة في القرن الحادي والعشرين» (١٩٧٧م، ص ٢). إن الاحتياجات المدنية والعقلية والعملية – كما يذكر فيل – تتطلب أن تكون لدى جميع هؤلاء الأطفال القدرة على أن يقرأوا ويكتبوا، وأن يجيدوا استخدام الأرقام في العمليات الحسابية، وأن يفكروا في حلول للمشكلات التي تواجههم، وأن يمتلكوا قاعدة ثرية من المفردات، التي تعتمد على إدراك عميق للغة، وللبُعد الإنساني المصاحب لهذه الاستخدامات أو الاحتياجات (١٩٩٠م، ص ٤٠).

وهذا – للأسف – يمثل كل ما يحصل عليه الأطفال بصعوبة، حتى في أحسن مدارسنا (بياناتا وآخرون، ٢٠٠٧م؛ شموكر، ٢٠٠٦م؛ وواجنر، ٢٠٠٨م). وعلينا أن نلاحظ مدى تأكيد المؤلف على أهمية الإلمام بالقراءة والكتابة، واكتساب مهارة حلِّ المشكلات، والمعرفة العميقة الثاقبة باللغة والأحوال الإنسانية. إن هذه التأكيدات تشكل الأساس للدراسات الأدبية المتعمقة والعلوم الاجتماعية والتاريخ والجغرافيا (أو الدراسات الكونية). ولكن مثلما يؤكد المؤلف، فإننا لا نستطيع أن نصل إلى حالة الرضا عن تقديم مثل هذا التعليم لأولادنا؛ ليحققوا به أي ميزة تذكر (١٩٩٧م ، ص ١٢). إننا بحاجة إلى

أن نقدم لهم أو نمنحهم تعليماً منتخباً، يتم انتقاؤه لكل طالب منهم(١٩٩٧م، ص ٤٠، مجموعة التأكيدات).

إن نظامنا الحالي، للأسف، لا يحاول حتى أن يقدم مثل هذا النمط من المناهج الثرية المحتوى والتعليم الذي يفيد الجميع. وانعكاساً لذلك، يلاحظ فيل أن: «هناك بالفعل أزمات في التعليم، وهي أزمات حقيقية بالفعل»(١٩٩٧م ، ص VX ، المقدمة). وبأسلوب شيق، فإن المؤلف يقول: إن رأيه هذا استجابة لما ورد في كتاب دافيد برلينر وبروس بيدّيل، الواسع الانتشار في عام ١٩٩٥م، وهو كتاب «الأزمات المصطنعة»، والذي يتضمن دعوة واضحة، لا لبس فيها، لتعليم القرن الحادي والعشرين.

المهارات اللازمة للقرن الحادي والعشرين

يستشهد العديد من التربويين بما ورد في كتاب برلينر وبيديل؛ للدفاع عن الثوابت التعليمية التي يرون أنها الأفضل، وفي اعتقادي أنهم يخطئون قراءة الكتابة وفَهم مضامينه، إن كتاب «الأزمات المصطنعة» يتضمن نقداً مرجعياً (موثقاً) للتمدرس النمطي فيما يتصل بماذا نعلم، وكيف نعلم. إن المؤلفين بطريقة حازمة يؤكدان أهمية المناهج الثرية المحتوى وذات مهارات إلمام متقدمة بالقراءة والكتابة، كما أنهم يرثون لغيابها الواضح.

في قسم من هذا الكتاب، وتحت عنوان «المهارات المطلوبة للقرن الحادي والعشرين»، يقرر المؤلفان أننا لم نمنح معظم الطلاب احتياجاتهم العقلية أو المناهج الثرية المحتوى مطلقاً. وتأتي ملاحظاتهم تلك ، كمحاولة لاختراق الوضع الحالي، الذي يتسم بنفس الجمود، الذي كان عليه الحال في عام ١٩٥٥م. بل إنه حتى في ذلك الحين، كان يمكنهم رؤيتنا نطوف بالمكان بحثاً عن التكنولوجيا على أمل أن ذلك سوف ينقذ التعليم، حتى من قبل أن نرتب أنفسنا لتحديد أقصى الأولويات التي نتطلبها من المناهج والتربية.

وعلى الرغم من سنوات الخدمة الشفهية (غير الفعلية أو الجادة) فإن المدارس لم تعمد إطلاقًا إلى غرس أسس التفكير كأولوية ضمن أولوياتها. ومثلما اكتشف جون جودلاد (١٩٨٤م) الأمر ذاته، فإن مؤلفي «الأزمات المصطنعة» اكتشفا أنه نادرًا ما كان يطلب من الطلاب أن يقرأوا أو يعيدوا حلّ «وجهات النظر المتناقضة» كنوع من تمرين قدراتهم التحكمية أو لأن ينشغلوا بما ينمي «مهارات التفكير الناقد لديهم» (ص ص ٢٩٩-٢٩٨). في القرن الواحد والعشرين، على المدارس أن تضمن أن كل الطلاب قد أصبحوا مواطنين، يتسمون بقدر طيب من المرونة ويعتنقون الأفكار الجديدة، ويستطيعون إيجاد التفسير المناسب لما يصادفونه من أفكار جديدة معقدة» (ص٣٠٠). إن كل الطلاب يحتاجون إلى فرص وفيرة ومتعددة لأن يتحدثوا ويكتبوا ويستمعوا ـ «بما يمكنهم من أن يفعلوا وأن يقيموا ما يفعلون، وأن يخوضوا مناقشات منطقية، وأن يتمكنوا من مهارات حل المشكلات [و] أن يطرحوا الحلول المحتملة والممكنة للمشكلات التي يواجهونها (ص ص ٣٠١ - ٣٠٠). وأن يستفيدوا كلهم من الفرص المتاحة أمامهم للربط بين ما يدرسونه في الأدب وبين حياتهم المعاشة، وأن يتمكنوا من إبداع المعاني ذات الصلة بما يقرءونه من موضوعات، وأن يقوموا بأداء البحوث المطلوبة منهم بأنفسهم دون مساعدة أحد»(ص ٣١٩).

إن فَهم بيرلينر وبيديل لمناهج القرن الحادي والعشرين يتضمن موافقة علنية وصريحة بوحدوية المعرفة، التي تتمثل في ذلك الجسد الواحد (البنيان الواحد) لمحتوى المادة الدراسية، وأنه لا انفصال بين مكوناتها (التركيز على الطبيعة المتكاملة للمادة الدراسية -المترجم)؛ تطبيقًا لمبدأ «أنه ليست هناك غلطة واحدة» فيما يكتبون. إن الطلاب بحاجة إلى أن يتعلموا وأن يكتسبوا تلك القاعدة العامة من المعرفة، التي تؤسس -في نهاية الأمر -ميراثنا المعرفي والثقافي. إن بلادنا في أمس الحاجة إلى مواطنة تتقاسم مثل هذا الميراث».

إن المحتوى مهم للغاي ، ومن ثم فإن التربويين بحاجة إلى أن يكونوا في غاية التوضيح فيما يتصل بالعلاقة الحادثة بين المحتوى وقدرتنا على التفكير والتفسير.

المحتوى والمهارات العقلية : مزيد من الاثنين

إن أي منهج يتسم بالمصداقية والقدرة على اعتماده كمنهج ، لابد أن يتضمن – بشكل أساسي- تلك الروابط الواضحة بين الجانب المعرفي والمهارات المتعلقة بالتفكير الناقد (مثلما يحدث لنا عادة عندما نقرأ أو نتحدث أو نكتب).

إن أندرو روترهام، الرئيس السابق لمعهد «السياسة التقدمية لمشروعات مدارس القرن الحادي والعشرين» يشعر بالرثاء والأسى من جراء فشلنا في توفير مناهج ثرية المحتوى للطلاب(روترهام ، ٢٠٠٨م)، وأن هذا الأمر كانت له عواقب خطيرة، يدونها كما يلي :

> إن المحتوى يثبت (يدعم) مهارات التكير النقدي والتحليل، ويوسِّع من نطاق مهارات ومعلومات الإلمام بالقراءة والكتابة. ومن أجل إجراء التحليل النقدي، فإن هناك وثائق مختلفة، لابد من دمجها مع المحتوى، ولابد من إطار عمل ينتظمها، يسمح بإحلال المعلومات المختلفة، كل في مكانه، إنه لمن المستحيل ، مثلاً أن نجري تحليلاً نقديًّا للثورة الأمريكية، كحدث تاريخي، دون أن نفهم تماماً الحقائق والسياق المحيط بذلك الحدث (٢٠٠٨م، ص ١).

وبطريقة مماثلة، يناقش إي. د. هيرسك في أن القدرات المتعلقة بإجراء الحوار والتقييم والتعليل، هي «قدرات يمكن الحصول عليها بدراسة مناهج ثرية المحتوى في الرياضيات والأدب والعلوم والتاريخ والجغرافيا ودراسة الموسيقى والفن وتعلم المستوى الأعلى من المهارات المناسبة للسياق. إن هناك تناغماً علميًّا، يجعل المهارة الأكاديمية أكثر عمقاً وأكثر اعتمادية في المجالات المعرفية النوعية المتصلة أو المتعلقة بها، إن اكتساب مثل هذه المعرفة هو نتيجة لبناء متأنٍ وسلس ومؤثر من المعرفة والكلمات»(ص

٤٠). وبشيء من السعادة، يمكننا القول:إن هذا البناء النقدي هو أفضل شيء، يمكن اكتسابه، خلال طريق تدريس بسيطة، عفا عليها الزمن أو بلغت عتيًا من الزمن، حجزها أو تعديلها / اختصارها –بطريقة ملطفة- في نموذجين متعددين، بسيطين، لا أكثر (وسيتم وصف هذين النموذجين في الفصل القادم).

إن كلاً من هيرسك وروترهام وجدا لهما حليفًا مهمًّا في شخص دانييل ويلينجهام، العالم البارز في النظريات المعرفية؛ إذ يقول: «فيما يتصل بالتعليم من أجل القرن الحادي والعشرين، فإنه لابد من ضرورة إحداث التوازن بين المحتوى المعرفي والمهارات»، كما أنه ينتقد الاستخفاف بالمحتوى المعرفي، من طرف مؤسسات مشهورة في القرن الحادي والعشرين. إن التفكير الناقد في حقيقة الأمر هو تفكير يعتمد بدرجة عالية جدًّا على المحتوى المعرفي. إنه لا يمكننا أن نفهم أو أن نحلل كل صغيرة وكبيرة بشكل نقدي، أو نمتلك القدرة على التقييم، أو فهم الأفكار الواردة في الكتب المدرسية أو الجريدة أو مجلة، إذا كانت تحتوي على معلومات ومعارف غير مألوفة بالنسبة لنا. وإذا لم نكن نعرف ما يتصل بالموضوع الذي تقرأ فيه بشكل كافٍ، فمن المحتمل- بصورة قوية- أن نكون عاجزين عن التقدم، وأن يصيبنا الارتباك والتشوش، كلما عاودنا القراءة مرة أخرى (٢٠٠٨م).

السعي وراء المعرفة ومهارات التفكير معًا

كما سنرى في الفصول اللاحقة، وكما سيوضح ويلينجهام، أنه يمكننا تعلم المحتوى بصورة أفضل بكثير من خلال مهارات التفكير والأنشطة –علاوة على دورها التنشيطي للطلاب- على أن تكون بدايات ذلك في السنوات المبكرة من رحلة التعلم.

إن القدرة على التحليل وعلى التفكير بصورة نقدية تتطلب معرفة عقلية متجددة ودائمة، تتطلب معرفة حقائق يجب تدريسها بصورة نموذجية في سياق

من المهارات، وبصورة نموذجية تبدأ في الذهاب إلى المدرسة وربما تبدأ قبلها (ويلينجهام، النصف الثاني من عام ٢٠٠٩م، ص١٤، مجموعة التأكيدات).

إننا نكتسب المعرفة ومهارات التفكير بشكل أفضل عندما نتعلمها بصورة تبادلية، عندما يطلب منا أن نقرأ ونكتب ونحاور ونمارس مهارة حلّ المشكلات عندما ننشغل بالكتاب المدرسي، والذي يتضمن كيانًا منظمًا من المعرفة الأساسية. وكما تعلق إيلينا سيلفا على ذلك، بقولها: «ليس هناك سبب لأن نفصل بين اكتساب التعلم كمحور أساسي للمحتوى، وبين المهارات التي تتعلق بالقدرة المتقدمة للتحليل ومهارات التفكير، حتى إن ذلك ليصدق على السنوات الأولى في رحلة التعلم» (٢٠٠٨م، مجموعة التأكيدات).

لقد اكتشف ويلينجهام أننا نتعلم ونستطيع الاحتفاظ بالمعلومات التي نحوزها بشكل أفضل، عندما تكون لدينا الفرصة لأن نقيِّم هذه المعلومات أو التفكير بخصوصها. يقترح ويلينجهام أن نعطي الطلاب «مهارات بسيطة»، تسمح لهم بأن يتعاملوا مع المحتوى المقدم لهم بشكل عقلاني (تأملي) (النصف الأول من عام ٢٠٠٩م، ص٦٣). إننا سنقوم بفحص نوعيات كثيرة من مثل هذه «المهارات البسيطة»، والتي تتعلق بالمحتوى، وسيتم إلقاء مزيد من الضوء على الفصول التالية.

ويجب أن يتضمن الأداء الفكري الواعي مع المحتوى المعرفي تأكيدًا مضاعفًا على الكتب المدرسية، وكذلك على مصادر ثرية للمعلومات الحالية، مثل الصحف والمجلات. وسوف أستعرض الكيفية التي يمكننا لنا بها أن نكون استخدامًا نمطيًّا لهذه المصادر في كل المواد الدراسية المختلفة. دعنا الآن ننظر بشكل أكثر إمعانًا واقترابًا لما يتحتم أن يقوله المناصرون لتعليم القرن الحادي والعشرين بخصوص المستويات المتقدمة من الإلمام بمهارات القراءة والكتابة، والتي يفترض منذ أمد طويل أن تكون حكرًا على المستوى الجامعي. إن هذه المستويات المتقدمة يمكن اكتسابها من قبل الجميع باستخدام الأنشطة البسيطة، التي يمكن تكرارها بصورة لا نهائية.

معرفة القراءة والكتابة كعمود فقاري

" لنفكر في معرفة القراءة والكتابة كعمود فقاري للتعلم ؛ إذ يمكنه الإبقاء على كل شيء معاً ، كما لو كانت حزمة واحدة . إن الفروع المتعلقة بالتعلم ترتبط بهذه المعرفة؛ الأمر الذي يعني أن كل المعلمين المنوطين بالمحتوى الأساسي لديهم مسئولية في تدريس معرفة القراءة والكتابة".

فيكي فيليبس وكارينا وونج

مؤسسة بيل و ميلينا للمرات

كما رأينا من قبل ، فقد كان هناك ميل فكري واضح عن أهمية «المحور الأكاديمي الشائع» والذي يعدُّ الطلاب، ليس فقط من أجل الحياة الجامعية، ولكن أيضًا من أجل الحياة العملية والمواطنة كذلك. إن ذلك المحور الأكاديمي يتضمن مكونًا حرًّا عن مهارات الإلمام الواعي الوظيفي بمهارات القراءة والتحدث والكتابة. إن أهمية ارتباط المستويات العليا بالمستويات الجامعية الموجهة للقراءة والتحدث والكتابة، لا يمكن أن تكون أكثر من حدود التأكد، المعروفة بدءًا من مستوى الحضانة إلى المستوى الثاني عشر (المستوى الأخير من التعليم قبل الجامعي).

أولوية : من حق الجميع - شيوع الإلمام بمهارات القراءة والتحدث والكتابة

ما الأهمية التي تمثلها معرفة القراءة والكتابة؟ دعنا نستمع مرة ثانية إلى إي. د. هيرسك («الكفاءة اللفظية» يعدُّ مصطلحًا مرادفًا لمعرفة القراءة والكتابة):

> لكي نوضح المقصود بـ «كفاءة لفظية ملائمة» فإننا نقول إنها الهدف الأكثر أهمية من عملية التمدرس على أي قياس، وبأي درجة من درجات الوصف. إن المعدلات اللفظية هي مؤشرات يمكن الاعتماد عليها للتوصل إلى الكفاءة العام، وفرص الحياة، والمشاركة المدنية المتعلقة بالمواطنة. إن المعدلات اللفظية الجيدة تقلل من فجوة الدخل ردئ النوعية، لقد أظهرت عقود من البيانات أن فجوات الدخول (التكسب في الحياة) بين الجماعات العرقية والاثنية في الولايات المتحدة قد اختفت بشكل ملحوظ، عندما توضع الكفاءة اللغوية في مستويات اللغة الإنجليزية في الاعتبار كعامل مؤشر (٢٠٢٠م، ص٣١).

أو علينا أن ننظر بعين الاعتبار إلى كلمات فينس فيراندينو وجيرالد تيروزي، وهما الرئيس السابق والرئيس الحالي، على التوالي، للهيئة القومية لمديري المدارس الابتدائية والهيئة القومية لمديري المدارس الثانوية.إنني سوف أستشهد بهما في كل عرض أو تقديم أؤديه:

> إن مهارات القراءة والكتابة تحت التكوين هي السبب الأول في تفسير سبب احتفاظ الطلاب بهذه المهارات حال تعلمها، وكيف يتم توظيفها من أجل التعليم الخاص، ولماذا يتم إعطاؤهم خدمات علاجية طويلة المدى، ولماذا يفشلون في التخرج من المدرسة الثانوية (٢٠٠٤م، ص ٢٩).

إنه من المستحيل أن نبالغ في تقدير أهمية معرفة القراءة والكتابة؛ ذلك أنه ليس هناك شيء أولى بالبحث عنه وتوسل سبله قدر الوضوح والتبسيط في تعلم المستويات من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المستوى الثاني عشر؛ ففي كتابي الأخير «النتائج الآن!»، في عام ٢٠٠٦م، كتبت ببعض التفصيل عن الإلمام الواعي بالمهارات الوظيفية المتعلقة بالقراءة والتحدث والكتابة، والحالة المروعة التي عليها تعليم القراءة والكتابة في مدارسنا. ولأن معرفة القراءة والكتابة مهمة للغاية، وتعدُّ أساسًا رئيسًا في تعلم كل مادة دراسية، فإنه علينا أن نكون في غاية الوضوح فيما يتصل بتحديد ماهية الأشياء وطبيعة مكوناتها، دعنا الآن نستمع إلى بعض ممن تساعدنا أعمالهم على أن ننجز في تحقيق الوضوح الكافي لمعرفة القراءة والكتابة في أبسط صورها وأكثرها تحررًا.

«القراءة والكتابة القديمة الواضحة» في القرن الحادي والعشرين

يقول هاورد جاردنر[1] (٢٠٠٩م) : إن أكثر أناس يستحقون التقدير في القرن الحادي والعشرين، هم أولئك الذين يستطيعون القيام بمسح مدى عريض من المصادر، ويستطيعون أن يقرروا أي هذه المصادر أكثرها أهمية، ويستحق إيلاء الاهتمام به عن غيره، ثم يقومون بوضع

(١) صاحب نظرية "الذكاءات المتعددة" التي تقول بأن هناك مجموعة من الذكاءات المتعددة التي وهبها الله لكل إنسان بنسب متفاوتة من شخص إلى آخر، وبنسب متفاوتة في الشخص الواحد نفسه، وتكون الشخصية محكومة بالذكاء الأكثر سيادة على بقية الذكاءات لدى الشخص .ومن أنواع هذه الذكاءات: اللغوي / الرياضي / المنطقي / الموسيقي / الاجتماعي / الحركي – المترجم.

هذه المعلومات مع بعضها البعض بالأساليب التي تجعلها واضحة ومفهومة وذات مغزى لأي منا ، وبصورة مثالية للآخرين .. إنهم بذلك يرتقون إلى قمة المنظومة بالكامل» (ص ١٨). ويتوصل توماس فريدمان ، مؤلف أحسن الكتب مبيعًا «العالم أصبح مستويًّا : رؤية تاريخية موجزة للقرن الحادي والعشرين» (٢٠٠٥م) إلى خلاصة مؤداها أن أكثر الناس نجاحًا أو تحقيقًا للنجاح في هذا القرن ، هم أولئك الذين يستطيعون اكتساب المعرفة واستخدامها لتطوير وإيصال مزيج إبداعي من الأفكار والتطبيقات والاستراتيجيات لحل المشكلات.

كيف يمكن اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين؟ يمكن حدوث ذلك من خلال شيء، يراه هارود جاردنر كعلامة تحذيرية، يسميها «القراءة والكتابة القديمة الواضحة»(ص ٣٥٣). ويستشهد فريدمان بما يقوله مارك توكر، مؤلف تقرير ١٩٨٦م المعنون بـ «إعداد أمة: معلمون من أجل القرن الحادي والعشرين، إن مؤسسة توكر توصي بضرورة إيجاد مناهج للآداب الليبرالية، ذات مدى عريض، يتضمن «مستوى عاليًا جدًّا من الإعداد في القراءة والتحدث والكتابة» (فريدمان، ٢٠٠٥م، ص ٣١٩). ولكن كما يلاحظ فريدمان، فإن هذه المهارات يجب أن تأخذ اهتمامًا كافيًا. ثمة عدد أقل بكثير من الطلاب عن ذي قبل يمكنهم أن يقرأوا أنواعًا من النصوص المطولة.. النصوص المعقدة ، والمطلوبة من أجل التعلم والإبداع (ص ص : ٣٥٣ -٣٥٤)، والسبب في كل ذلك بسيط: إن مدارسنا ببساطة لا تطالب الطلاب بأن يقرأوا نصوصًا متدرجة في الطول والصعوبة، يبدأ من قراءة الكتب المدرسية، وهذا النمط يمكن أن يبدأ به الطلاب منذ الصفوف الأولى، وأن يثابر الطلاب متصاعدين بمستوى قراءاتهم إلى مستوى التخرج (دوك، ٢٠١٠م، جوميز و جوميز ، ٢٠٠٧م).

هل يمكن اعتبار الكتاب المدرسي مصدرًا لتعلّم محتوى أساسي؟

نعم ، يمكن ذلك، على الرغم من أنه قد تبدو الكتب المدرسية غير مواكبة للموضات، أو أنها قد تبدو غير مبشرة أو قليلة الحيلة عاجزة، ميئوسًا منها، فإن الكتب المدرسية (كما سنرى في الفصول التالية) يتم تقييمها بدرجة كبيرة كمصدر لتعلم

المحتوى الضروري الأساسي واكتساب مهارات الإلمام بالقراءة والكتابة. وفي كتاب : «القراءة من أجل التعلّم : المعرفة بالقراءة والكتابة تدعم تعلم القرن الحادي والعشرين» (٢٠٠٧م)، كتب لويس وكمبير لي جوميز أن القرن الجديد يتطلب -بصورة نمطية -من الطلاب أن يحللوا المعلومات بصورة نقدية، وإعادة تركيبها. هذه المعلومات التي يمكن تجميعها أو لم شتاتها، في صورة متكثفة التكوين، ونثر معقد في الكتب المدرسية، والتي تعد مصدرًا مهمًا للغاية؛ ذلك أن فشلنا الحالي في أن نجعل تلك الكتب جزءًا بارزًا في التمدرس، يمكن أن يكون سببًا رئيسيًّا وراء «أداء الطالب المتواضع في المجالات المختلفة من المحتوى» (ص ٢٢٥). ويوصي جوميز و جوميز بأنه لابد من «مضاعفة جهودنا التي نبذلها لجعل الدور الذي يقوم به الكتاب المدرسي أكثر بروزًا وتأثيرًا »(ص ٢٢٨).

وفي مقال لاذع أو شديد اللهجة، في أحد أعداد مجلة «القيادة التربوية» تصف كاثلين كوشمان «الصدمة الثقافية» التي يعاني منها معظم الطلاب؛ عند وصولهم إلى الجامعة. وبافتراض ثبوت عامل القراءة النادرة، وعدم المرور -بشكل كاف -بخبرة قراءة الكتب المدرسية، فإنهم -كذلك -يفتقدون القراءة والكتابة ذات المستوى الأعمق، وكذلك قدرات البحث والاستقصاء التي تتطلبها الحياة الجامعية»(٢٠٠٧م، ص ٤٧). وهذا يعدُّ واحدًا من الأسباب الرئيسة وراء فشل عديد كبير من طلابنا في استكمال حياتهم الجامعية.

ولكن كيف ينبغي أن يقدر الطلاب الكتب المدرسية-أو الأدب: القصائد / قطع نثرية منتقاة، علينا أن نمدها بهم بوفرة ملحوظة؟ علينا أن نلاحظ بداية أنه دون أسئلة، فلن يكون ثمة شيء أكثر بساطة أو وضوحًا. إن الفرق في كل مادة دراسية عليها أن تقوم بالإبداع والانتقاء لمثل هذه الأسئلة ضمن أقصى أولوياتها.

الأسئلة والنصوص: مزيج ضروري للغاية: ليس بين أيدينا شيء يتسم بالتعقد، إن معظم التعليم الجيد، يتكون-في مضمونه-من العناصر التي كان يتآلف منها عادة،

من مزيج بسيط من واحد أو أكثر من النصوص الجيدة، التي تتزاوج معها مجموعة من الأسئلة الشيق. إننا ببساطة ندرس للطلاب لأن يتمكنوا من القراءة بعمق وقصدية، يستطيعون من خلالها الإجابة عن مثل هذه الأسئلة– وكذلك لأن يناقشوا –عندئذ– ويكتبوا (حتى في شكل موجز) عمّا قرأوه في النص المدرسي المقدم لهم، وعمّا استفادوه أو تعلّموه من هذا النص. هذا هو الجوهر الحقيقي من كل من التعلّم والمعرفة بالقراءة والكتابة. وكما يكتب بيتر كوكسون: «لقد آمن سقراط بأننا نتعلم بشكل أفضل من خلال طرح الأسئلة الضرورية واختبار الإجابات غير النهائية من حيث ارتباطها بالتعليل والحقيقة، في دائرة متواصلة من المناقشة أو المناظرة الأمينة» (٢٠٠٩م، ص ٨).

إنه من المهم بشكل خاص بالنسبة لفرق المعلمين في كل نظام تعليمي أن يجعل التطوير والانتقاء للأسئلة الطيبة المرتكزة على النص المدرسي ضمن أقصى أولوياتهم. إن أفضل المعلمين والأساتذة الجامعيين هم الذين يأتون إلى الفصل، وقد أعدوا تلك النوعية من الأسئلة بمنتهى الحرص والعناية، سواء للأعمال التي تتمُّ أو تؤدى بشكل جماعي، أو الأسئلة الفردية ، سواء أكانت تتعلق بمقاطع أم فصول من الكتب المدرسية، وهذه الأسئلة تقع موقع القلب من بحثنا واستقصائنا، كما قرأنا أو ناقشنا أو كتبنا، في رحلتنا نحو التعليم. إن هناك فرقًا من المعلمين يمكنها أن تفعل ذلك، حتى بشكل أكثر كفاءة وفاعلية، ومن ثم يتشاركون في الاضطلاع بمهام تطوير خيوط (صلات) شيقة من البحث والاستقصاء بالنسبة للنصوص المدرسية المختلفة، التي يدرسها الطلاب في منهج دراسي ما.

إن مثل هذا التعلّم القائم على البحث والاستقصاء، وكذلك القراءة والمناقشة يجب أن تبلغ أقصى مدى لها– دوريًّا – من خلال أداء كتابي مستمر ومتزايد، ومن أجل أداء تعيينات محدودة، والقيام بعروض عامة– والتي أصبحت، كما يشير أرنولد باكر: «مهمة وضرورية في سوق عمل القرن الحادي والعشرين» (٢٠٠٧م، ص ٢).

أوراق من أجل أداء العروض :

ثمة مكان واحد يؤكد أهمية القراءة والمناقشة والكتابة وأداء العروض التعليمية، وهو تحالف «نيويورك» للأداء القياسي، والذي تلقى عدة جوائز، لكونه أنموذجًا لتعليم القرن الحادي والعشرين (انظر موقع التحالف الإلكتروني على :
www.erformanceassessment. org

في هذه الشبكة الإلكترونية، التي تتكون من ثماني وعشرين مدرسة، نجد التركيز على معرفة القراءة والكتابة – على القراءة والمناقشة والكتابة المتعمقة في كل منهج دراسي. ويقوم كل الطلاب بكتابة مقالات مطولة ومتعمقة في نهاية دراسة المنهج، كما يقدم مشروعات تخرج متدرجة في كل نظام، يعتمد على القراءة والبحث والاستقصاء الموسعين، وكل هذه الأداءات والتعيينات يتمُّ تحكيمها من خلال علامات أو مؤشرات مرجعية معروفة، تتبع غالبًا في مثل تلك الأحوال، ومن أجل الإيفاء بأغراض وأهداف التحسين المستمرة، فإنه يتم تجميع كل البيانات – سنويًّا –لتحديد نقاط القوة والتمييز، ونقاط الضعف والقصور في كل المؤشرات الأدائية المرجعية المعروفة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن كل المعلمين الأوائل يتلقون من الطلاب، عرضًا يعتمد على واحدٍ من الأوراق البحثية، التي تؤدى أمام لجنة من المحكمين من المدرسة والمجتمع المحيط بها. إن الطلاب يكتبون أوراقهم بعناوين، مثل:«لماذا كان يجب عليهم أن يموتوا؟»، وفي الأوراق المكتوبة تحت هذا العنوان، نقرأ تحليلاً لسبب موت أبطال القصة في روايات: «دكتور جيكل ومستر هايد»، و«المتحولون» و«الرجال والفئران».

وكما أخبرتني آن كوك، مديرة التحالف في نيويورك بأن الطلاب الذين غادروا المدارس الأخرى، أجادوا بشكل أكبر عندما التحقوا بمدارس التحالف وأدوا بشكل أفضل في الحياة الجامعية عن نظرائهم من مدارس أخرى بكثير، كما أنه لوحظ – وبشكل متميز – أن المعلمين يفضلون العمل في مدارس التحالف، تلك المدارس التي نادرًا ما تشترك أو تكون لها بدايات ملحوظة (شموكر: ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩م).

في بعض الأماكن، يمكننا أن نبدأ في صياغة مثل هذا الإلمام العميق بمهارات القراءة والكتابة. إنه شيء عظيم أن نرى ولاية «رود أيلاند» قد بدأت تطلب الاستعانة بمتخصص في الأوراق البحثية وتقديم العروض للدفعات المتخرجة من مدرسة ثانوية (شموكر : ٢٠٠٨م / ٢٠٠٩م). وفي محادثاتي مع الإداريين في «رود أيلاند» اكتشفت أن المنافع التي جلبها هذا الطلب بالنسبة للطلاب كانت أكبر حافز مشجع لهؤلاء الإداريين.

إن علينا أن نأمل في أن تكون مثل هذه المتطلبات المنبثقة عن معرفة القراءة والكتابة هي أمواج المستقبل، وإنني أعتقد أنه يجب أن نطلب أوراقًا بحثية وتقديم عروض عامة من الطلاب في نهاية دراسة كل من المستويات التالية: الخامس، والثامن، والثاني عشر.

إن أداءاتهم آنذاك أو الأوراق البحثية التي يقدمونها في نهايات تلك المستويات يجب أن تكون ضمن المعلومات والبيانات الأساسية التي تستخدمها من أجل الاعتمادية والتحسين المستمر الذي لا ينقطع.

إن معرفة القراءة والكتابة هي جزء متكامل مع : ماذا نعلِّم؟ وكيف نعلِّم؟ إنها الوتد الذي تتجمع حوله كل الأشياء معًا، ويترابط حول مكونات المحتوى إلى بعضها البعض في كل مادة دراسية. إن أحسن تدريس يبزغ حين يكون هناك مزيج بسيط فيما بين السؤال الجيد والنص الجيد –في كل مادة دراسية. وإذا بدا مثل هذا العمل مثبطًا للهمة أو معقدًا، فلا داعي للخوف، فسوف يتضح –كما سنرى في الفصل التالي– أن معرفة القراءة والكتابة هي أفضل شيء يمكن تدريسه مع استخدام (وإعادة استخدام) المتغيرات أو الاختلافات الحادثة على نفس النموذج أو المثال العمري ، عامًا بعد عام، في كل منهج دراسي.

«الضروري الأقل» هو «الأكثر احتياجاً» : «مقاييس كونلي للنجاح»

لقد ناقشت بعضًا من أفضل مفكري القرن الحادي والعشرين بالنسبة ليّ، ولكن من المحتمل أن يكون دافيد كونلي أفضل هؤلاء بالنسبة ليّ، والذي صرح مرارًا وتكرارًا،

بمقالات عديدة عن تعليم القرن الحادي والعشرين. وبالنسبة ليّ فإن العمل الذي قدمه كونلي ومعاصروه يمثل فرصة مذهلة بالنسبة لنا، لأن ننجز قدرًا من البساطة والوضوح الواقعتين، فيما يتصل بمعرفة القراءة والكتابة، وكذلك لعمل تحرك جريء–ولكن ضروري– بعيدًا عن مستويات قليلة القيمة لكل مادة دراسية (الأسوأ من ضمن هذه المستويات، كانت مستويات اللغة الإنجليزية وفنونها). إن كونلي ومعاصريه يقدمون دراسة عميقة للمهارات وللمحتوى، الذي يحتاج إليه الطلاب ليضمنوا النجاح في حياتهم الجامعية. اعتمدت نتائج الدراسة على مراجعة المئات من المناهج الجامعية ولقاءات شخصية لمئات من الطلاب والأساتذة، ويمكن متابعة هذه النتائج في كتاب «المعرفة الجامعية» لكونلي(٢٠٠٥م). إنني منجذب – بشكل خاص– إلى تلك القائمة القصيرة البسيطة – الواردة في الكتاب– والتي تتضمن المهارات العقلية الأساسية التي يجب أن نمنحها لطلاب المستويات التعليمية المختلفة، بدءًا من المستوى الأول لمرحلة ما قبل المدرسة، حتى المستوى الثاني عشر (المستوى النهائي). إن «مستويات النجاح» هذه أو (التي أشير إليها من قبل بصورة مختلفة) «عادات العقل»، تعمل على مزج محكم بين مهارات التفكير ومهارات الإلمام بالقراءة والكتابة لكل الأنظمة التعليمية المختلفة.

لقد وجد كونلي ومعاصروه أن المبادئ العقلية الأربعة التالية لهذه المستويات ، كانت هي الأعظم والأفضل، فيما بين هذه النظم التعليمية:

١ - يستطيع أن يقرأ لكي يعرف المعلومات ويفسر الخلاصات التي يتوصل إليها .

٢ - يتمكن من الحوار والمناظرة مع تقديم الأدلة المناسبة .

٣ - يعيد حل وجهات النظر المتعارضة ، مدعمة بالمصادر اللازمة .

٤ - يحل المشكلات المعقدة التي ليست لها إجابة واضحة .

إن هذه العادات العقلية الأربع البسيطة يمكنها– بصورة قوية مؤثرة – أن تعلم الطالب القراءة والكتابة والتحدث في أي نظام تعليمي. ولذلك السبب، فإنني سوف أشير

إليها (أو إلى مؤشراتها التقريبية) عبر هذا الكتاب وفي الفصول التالية ، لاسيما تلك التي تتناول طبيعة المواد الدراسية المختلفة. ولكن بشكل أكثر تحيّزًا ، فإنني أؤمن بأن هذه المعايير الأربعة ، يمكنها – بصورة إنتاجية – أن تحلَّ محل معظم مقاييس فنون اللغة الإنجليزية المستخدمة حاليًا في سياقنا التعليمي، عبر مستوياته الاثنى عشر المختلفة، كما يمكنها كذلك أن تحلَّ محل ذلك الحشو والإطناب المربك والمسبب للحيرة، والذي يصاحب تلك المعايير أو المقاييس كما في مواد مدرسية مثل العلوم والدراسات الاجتماعية. وبالمقارنة مع المحتوى التنظيمي، فإنني أؤمن بأن هذه المعايير الأربعة سوف تعطينا كل ما نحتاج إليه لنتأكد من أن الطلاب قد أعدوا جيدًا للحياة الجامعية والحياة العملية ولأي اختبار على مستوى الولاية أو المستوى القومي، وفي الحقيقة فإنني واثق من قدرة هذه المستويات على ذلك.

ربما يفضل البعض أن يضبط أو يصحح المعايير الأربعة السابقة أو تمزج بينها بما يسمى بـ «تصنيف بلوم»[١] .. حسنًا، ولكن هناك شيئًا ما قريب أو وثيق الصلة بهذه القائمة القصيرة المؤثرة، يمكن أن يكون ذا قيمة ودليلاً مؤثرًا للدراسات المتنوعة في أي نظام. لو أن مثل هذه المعايير الأربعة كانت أسسًا لتعلّم محتوى جيد، وكذلك لدراسة النصوص المختلفة، وكذلك لبناء أسئلة شيقة، فإنها – بشكل كبير – توضح عملنا في كل مستوى صفي، وتدفع النجاح للأمام على أي مستوى تقييمي سواء على مستوى الولاية، أو المستوى القومي، بغض النظر عن الطريقة التي ستهب بها رياح المستويات والتقييم. وهذا يؤكد احتمالية حدوثه لو أننا عملنا بنصيحة كونلي عن حجم أو معدل القراءة والكتابة، الذي يتعين على الطلاب أن يقوموا به ليعدوا أنفسهم للحياة بعد المدرسة الثانوية.

---

(١) تصنيف بلوم: أحد التصانيف التربوية المشهورة للمهارات العقلية التي يحتكم إليها البشر، وتقع مهارات التفكير والتعليل والتفسير في قمة هذا التصنيف، بينما تقع مهارات الاستدعاء والتلقين والتذكر في الدرجات الدنيا من هذا التصنيف – المترجم.

إن توصياتي لتطبيق أفكار كونلي هي مسألة خاصة بي (من اجتهادي) في المقام الأول وليس من توصيات كونلي نفسه. ولكنني أعتقد أن ذلك أفضل أعماله على الإطلاق، التي يمكن أن تساعدنا - بشكل كبير - على أن نبسط عملنا وأن نتجنب - في الوقت نفسه - أي تجاوزات للمستويات القومية.

نوع جديد من المعايير

إن معاييرنا لم تصف مطلقًا ما الذي يمكن أن يكون أكثر العناصر تأثيرًا وحيوية في التعليم: الواضح، والمتسم بأقل عدد ممكن من الخطوط الإرشادية لمعدل القراءة والكتابة الوظيفية ذات المغزى، والتي يتعين على الطلاب أن يقوموا بها في كل مادة دراسية. وبالإضافة إلى المعايير الأربعة التي تمَّ تحديدها من قبل، فإن كونلي يضيف هذا المعيار: إن مستويات التعليم الاثنى عشر يجب أن تعدَّ الطلاب لأن يكونوا قادرين - بصورة مؤثرة - على تقديم من ثلاثة إلى خمسة أوراق من النوع الذي سيطلب منهم أن يكتبوه في الجامعة- ولكن ذلك نادرًا ما يحدث وبمعدلات مفزعة من الندرة في المدرسة الثانوية.

إن المطالبة أو الإلزام بمثل هذه الكتابة أمر نادر الحدوث كما أسلفنا القول، لدرجة أن الفريق البحثي لدى كونلي توصل إلى الخلاصة التالية: «إذا استطعنا أن نؤسس لمجرد تغيير واحد لجعل الطلاب أكثر استعدادًا للحياة الجامعية، فإنه ينبغي علينا أن نزيد كمية ونوعية الكتابة، التي يتوقع أن يقدمها الطلاب» (٢٠٠٧م، ص ٢٧).

وكيف يمكن تحقيق هذا أو إنجازه؟ باستخدام معدلات أو مؤشرات قياس بسيطة وواضحة، لكل مادة دراسية، تتضمن ما يلي:

- المعدل المحكم من النصوص وعدد الكتب، بما في ذلك العناوين التي يمكن تدريسها بشكل عام من قبل كل المعلمين للمنهج المحدد.
- عدد وطول أوراق التعينيات التي يكلف بها الطلاب.

- المؤشرات المرجعية / المعايير الشائعة، والتي سيتم على أساسها تصنيف أداء الطلاب. (كونلي، ٢٠٠٥م ، ص ص : ٨٢ / ٨٣).

إن هذه المعايير، من وجهة نظري، أكثر صدقًا، وأكثر منطقية وصحة، إنها «معايير أساسية وضرورية» مقارنة بأغلب الهراء الذي يسكن الآن وثائق تعلّم فنون اللغات سواء على مستوى الولاية وكذلك على المستوى القومي. وإذا استطعنا القيام بتبني أو العمل بهذه المستويات التي نتحدث عنها، فإنه يمكننا عندئذ أن نطرح معظم المعايير الحالية المبهمة والمربكة والمثيرة للتشوش وعدم الوضوح جانبًا.

وبطبيعة الحال، لكي يكون الأمر ذا مغزى وغرض واضحين، فإن تنفيذ أو تطبيق هذه المستويات / المعايير يجب أن يتم عرضه بوضوح على فترات ربع سنوية (كل ثلاثة شهور) على أن تتواجد فرق من المعلمين، يكون منوطًا بها مراجعة نتائج التقييم الشائعة المطبقة، إنني اعتبر ذلك واحدًا من المفاتيح الأساسية للعناصر المشكلة للقيادة المؤثرة أو الفاعلة (مثل هذا العرض، وقضايا الإدارة عوملت بتفاصيل أكبر في كتاب شموكر، عام ٢٠٠٦م، الفصل التاسع).

إنني أتمنى أن أكون قد قدمت يد العون في توضيح الطبيعة العامة لما قد يتكون منه التعليم الجيد: كميات/ معدلات مناسبة وملائمة من المحتوى، وكذلك مهارات عقلية تقليدية، ومهارات الإلمام بالقراءة والكتابة. وسنرى كيف أن هذه المعايير تؤدي دورًا مؤثرًا في المواد الدراسية المختلفة في الفصول من الرابع إلى السابع. ولكن، قبل أن نتحرك إلى الفصل التالي الذي يركز على «كيف نعلّم»، دعنا نتوقف دقيقة واحدة لكي ننظر بعين الاعتبار إلى إصدار هذه المعايير/ المستويات نفسها، في الوقت الذي أصبحت فيه المعايير/ المستويات القومية بحاجة إلى أن تكون دالة وجادة وغير هازلة. وعندئذ، سنراجع بعض الخطوات والإجراءات البسيطة للكيفية التي يمكن لنا بها العمل من خلال تطبيق هذه الوثائق المعيارية غير المتقنة أو غير الجيدة؛ لكي يتم انتقاء الأفضل منها، وليتم اختيار اكثرها ضرورة وأهمية لأي منهج أو مادة دراسية .

دليل موجز لاختيار المعايير / المقاييس الضرورية

إن تطوير أو تنمية مناهج موثوق بها وذات فاعلية وقدرة على التطبيق لكل منهج دراسي، يبدأ بتحدٍّ حقيقي - يتمثل في الطبيعة المعقدة لوثائق المعايير نفسها. وهذا الجزء سوف يوضح، في خطوات بسيطة، الكيفية التي يتم بها اختيار وتنظيم المحاور أو الموضوعات المشكلة للمناهج وكذلك المهارات من خلال مناهج تتسم بدرجة اتساقها الشديدة مع أي مقرر دراسي.

لقد كتب الآخرون كتابات معينة للغاية، وذات تفاصيل أكثر، ترشدنا إلى أداء مثل هذا العمل(آينزوورث، النصف الأول من عام ٢٠٠٣م؛ دوفور وآخرون، عام ٢٠٠٦م؛ وريفز، ٢٠٠٣م). إن هدفي هنا هو أن نوجز - باختصار - هذه العملية، ولكنني أحب قبل ذلك أن أشارك في المنظور الشخصي إلى حد ما. إنني أريد أن أشجع مسألة إعادة فحص المعايير نفسها، دون أن أتنازل عنها. قد يجد البعض هذه المسألة أمرًا استفزازيًّا ، ولكن نيتي تتجه إلى مجرد أن تجعل اختيار المعايير واستخدامها أكثر بساطة وأكثر عائدًا.

تحديات المعايير الموثقة

إن هذه المعايير الموثقة يمكن أن تكون نقاط بداية معينة للغاية في بناء المناهج (على الرغم من اعتقادنا بأنه «الأقل الأهم» هو الأفضل في فنون اللغة الإنجليزية، فإنني لازلت راغبًا في المحاورة والجدال). ولكنها - بالإضافة إلى ذلك - مصادر لكل من الارتباك والحيرة والحمل الزائد (الإجهاد). إن المعايير القومية الجديدة للرياضيات واللغة الإنجليزية لا تستطيع - بالضرورة - حلّ هذه المشكلة، وببعض الطرق، فإنها تمنح هذه المعايير صفة الديمومة والبقاء اللامحدود.

إن العقول المستنيرة تتساءل الآن عن شرعية أو صحة هذه المعايير نفسها، على الأقل من حيث اعتبارها مقنعة بشكل متجدد (كون، ٢٠١٠م؛ رافيتش، ٢٠١٠م). هل يمكن لهذه المعايير الجديدة، باعتبار أنها نهائية، بحق، أن تدفع تدريسًا أفضل وتعلمًا أفضل إلى

الأمام؟ لو تمّ أداء العمل، على أفضل وجه ممكن، في الرياضيات وفنون اللغة، هل يمكن أن يؤدي ذلك إلى فروق واضحة، يمكن اتخاذها كمؤشر؟ لازلت شخصياً أتشكك في هذا الصدد. وعلى الرغم من أن المعايير القومية المتعلقة بفنون اللغات هي أفضل من تلك المعايير التي ستقوم الولاية بإحلالها، فإنه لا يزال هناك عديد منها، وعديد من المعايير المكتوبة المتواضعة والمثيرة للارتباك والحيرة. ويلاحظ أحد الخبراء البارزين فيما يتصل بتلك المعايير أن عديداً منها لا يعدو كونه أكثر من كلام غير مفهوم، مصطنع، ليست له ضرورة تبرر غموضه (ساندرا ستوتسكي، في مؤلف: جارنر، ٢٠١٠م، ص ٨). إنه عليّ أن أوافق على ذلك، والأسوأ، بعد ذلك، أن مجموعات من هذه المعايير ذات نزعة خطيرة أو مزعجة، فيما يتصل بتشجيع أو تعزيز أنواع الاختبارات المرتبطة بالإعداد وتمارين أوراق اختبارية؛ كانوا ينوون منعها.

إن الأمر سيستغرق سنوات لكي تستقر هذه الإصدارات والمعايير وتتخذ شكلها العملي الثابت. إن أفضل المناصرين لهذه المعايير يدركون تلك الحقيقة بلا جدال، كذلك، فإنه ليس هناك أحد يدرك الكيفية التي يمكن بها وضع هذه المعايير حيث الممارسة والتنفيذ. إن هناك مخاوف حقيقية من أن مكونات المناهج الفقيرة (للإعلان، تستخدم الصيغة النمطية: تتفق مع المعايير القومية!) ستغرق السوق التعليمي، وسيتمُّ شراؤها بشكل لا يتم فيه أي تمييز أو تفريق من قبل المدارس والمعلمين، وفي لقاء قريب مؤخراً مع رعاة وقادة أساسيين لهذه المعايير الجديدة، ظهرت هذه الاهتمامات والمخاوف المزعجة (غير المستقرة).

وكما لاحظ أحد المشرفين الحاضرين لهذا الاجتماع، فإنه عندما نوقشت كيفية التطبيق العملي لهذه المقاييس، كانت لا تزال هناك «أشياء أكثر معلقة دون حل بالمقارنة بالأشياء التي تحتاج إلى إعادة حل» (جيوريتز، ٢٠١٠م، ص ١٩)، وأننا مازلنا - حتى الآن - مجبرين على أن نحلل الموضوعات الشائكة في مادتي الدراسات الاجتماعية والعلوم.

وكما سأوضح فيما بعد، فإن المقاييس الجديدة لفنون اللغة، هي - في الغالب- مثيرة للمشكلات، ومجهدة للغاية، وذلك على الرغم من كونها مسبوقة بمعايير أو مقاييس الولاية، ومن ثم، فإن هناك سؤالاً يطرح نفسه، مؤداه: ألا ينبغي أن تكون المقاييس وأساليب التقييم - بالفعل - قد تمَّ تجريبها ميدانيًّا، قبل أن نطالب بها كل الطلاب بشكل فوري تقريبًا؟ وألا ينبغي علينا - كما في مناشدة داياني رافيتش - أن ندرس تأثيرات تلك المقاييس وعواقبها (نتائجها)، غير المقصودة في المدارس التجريبية، قبل أن نحلل أو نفحص المدارس على المستوى القومي. لقد رأينا ما حدث عندما سمحنا للاعتبارات السياسية أن توجد إدراكًا جيدًا مع معايير الولاية وأساليب تقييمها، والتي أسفرت عن: مناهج يسودها الاختلاط والتشوش، واختبارات للإعداد بحاجة إلى مراجعة، وفساد يخيم على فنون اللغة.

والآن، ماذا علينا أن نقوم به في الوقت الحالي، ونحن في انتظار أن يتم تطوير المقاييس لتلائم محتوى المواد الدراسية المختلفة، وللقضايا التي سبق لنا التحدث عنها؛ بما يجعلنا قادرين على إعادة حلها؛ الأمر الذي قد يستغرق سنوات مع عديد من العراقيل والمعوقات؟ الأمر بسيط للغاية: علينا أن نستخدم - بكياسة وحصافة- هذه الوثائق التي تتسم بدرجة عالية من عدم الإتقان - سواء على مستوى الولاية أو المستوى القومي- لكي نطور المعايير الجديدة تدريجيًّا ، صفًا تلو الآخر. وحالما يحدث ذلك، فإنه يمكننا على الفور البدء بتوفير تعليم ممتاز لكل الطلاب، ذلك التعليم الذي يعدّهم من أجل الحياة الجامعية والحياة العملية، وأي اختيار يحتمل أن يواجهوه في حياتهم. إن العملية ليست معقدة، ولكنها يجب أن تبدأ بنظرة شكية ديكارتية[١] صحية تستهدف تنقية المقاييس / المعايير ؛ خاصة تلك تتسم بالإسهاب الممل أو الحشو الزائد الذي لا طائل منه .

(١) شكّية ديكارتية: وصف استعاره المترجم لتأكيد طبيعة الشك الذي علينا استخدامه في أنه يماثل الشك لدى "ديكارت"، والذي كان ينطلق من نقطة ما يفترض شكّه فيها ، ليصل من خلالها إلى الحقيقة التي لا تقبل الجدل بعد ذلك.

مناهج وليست حشوًا :

لقد قرأت مجموعات عديدة من المقاييس، سواء على مستوى الولاية أو المستوى القومي، بالنسبة لمختلف المواد الدراسية. ووجدت أن عديدًا من هذه المقاييس قد خضع لتصنيفات متعددة من هيئات ووكالات تعليمية ذات مكانة رفيعة. إنني أشعر دائمًا بالارتباك والحيرة بسبب هذه التصنيفات التي فشلت في أن أعرف من خلالها طبيعة الوثائق المبالغ في قيمتها بلا مبرر، تلك الوثائق المربكة والمتواضعة المحتوى في دلالتها على المقاييس التي يمكن أن تنجم عنها. إن البعض يقرأ هذه الوثائق كما لو أنها لم تخضع – من قبل – لقراءة أو مراجعة كبروفة – على أدنى حد – كما أننا نعلم أن هذه الوثائق لم تخضع أبدًا للتجريب الميداني، حتى على مستوى مدرسة واحدة.

إن كل واحد يعرف أن هذه الوثائق كبيرة للغاية، وأنها تحتوي معايير ومقاييس أكثر بكثير من أن يمكن تدريسها بإتقان. ولكننا علينا أيضًا أن نتساءل عن الأفعال التي ترافق هذه الموضوعات، إن كلمات مثل : «يحلّ»، «يعرِّف»، «يحدد»، «يفهم»، «يقيِّم»، «يناقش»، و«يفسِّر» يبدو أن لها تعيينًا أو تكليفًا يروم تحقيق فائدة، تختلط بحالة من الإرباك والتشوش، وغالبًا ما تكون صلتها اتفاقية أو اعتباطية مع موضوعاتها المختلفة (يمكن سماع أعضاء اللجنة يقولون: «لقد أصبحت لدينا تعريفات عديدة هنا، هل يمكن لنا أن نطرح جانبًا بعض «التعليلات» أو مزيدًا من «المناقشات» ؟) ومرة أخرى، أجد لزامًا عليّ أن أقول: إن ما يتبع هذه الأفعال هو في الغالب غير موضوعي وغير خاضع للفهم، وليست لدي فكرة واضحة عن الكيفية التي يمكن لنا أن ندرسها بهم.

علينا أن نضع في اعتبارنا، أيضًا، أن كثيرًا من المقاييس هي مجرد خدع. وكما يحدد فورهمان، وريزنك، وشبرد أن اختبارات الولاية الفعلية تتكون من «حقيبة عشوائية من المصطلحات، التي لا تصلح – بحال من الأحوال – للمقارنة مع مقاييس الولاية» (٢٠٠٩م، ص ٢٨). هناك صلة هشّة للغاية بين هذه المقاييس البالغة المنطقية، وهذا الاختيار المتعدد للمصطلحات الواردة في أساليب التقييم.

لذلك يوصي هيرسك (٢٠٠٩م) وآخرون بضرورة تجاهل معظم مناطق الحشو والإسهاب والإطناب المحيطة بهذه الموضوعات . وعلينا أن ننظر - أساسًا - إلى محتوى هذه الموضوعات، وعندئذ، وبمجرد أن يتمكن فريقك من تحديد الموضوعات التي توافق عليها، فعليك أن تبدأ من فورك في تأسيس أغراضك مرتبة حسب أهميتها ؛ بغرض تدريسها للطلاب.

إنني سوف أستبدل ذلك الحشو والإطناب بشيء ما قريب الشبه أو يماثل المبادئ العقلانية الأربعة التي سبق أن وصفها كونلي (يقرأ لكي يستدل / يفسِّر / يتوصل إلى خلاصات ونتائج / يدعم الحوار المصحوب بدليل / يعيد رؤية وحل وجهات النظر المتناقضة أو المتعارضة مع بعضها البعض، ويعيد رؤية وتفسير الوثائق الأساسية، ويحلّ المشكلات المعقدة التي لا يبدو أن ثمة حلولاً لها). إن هذه المقاييس مفيدة ومركزة وتقف في صف واحد مع الدقة والإحكام في تحديد ما يحتاج إليه الطلاب لتحقيق النجاح في الحياة الجامعية والحياة العملية (كونلي، ٢٠٠٥م).

وأعتقد أننا الآن مستعدون للخطوة البسيطة التالية، والتي تتطلب إجراءً حاسمًا واثقًا فيما يهدف إليه من أهداف.

حالة لتقليل مقاييس المحتوى بصراحة

علينا أن نقلل من المحتوى الذي يُتضمن في معظم المقاييس الموثقة بنسبة تصل إلى حوالي ٥٠٪ ، بل يمكن أن تكون هذه النسبة أكثر فيما يتصل بفنون اللغة. ويعزى ذلك إلى سبب أنه إذا كان لدينا عدد أقل من المقاييس / المعايير، ولكننا نقوم بتدريسها بالعمق المناسب والملائم، فإن الطلاب سيتعلمون أكثر، وسيحافظون على ما يتعلمونه أكثر، وسيتعلمون كيف يفكرون، وأن معدلات أو درجات الاختبار ستحدد مؤشرات عناية الطلاب لأنفسهم.

ما درجة المخاطرة التي تتضمنها مسألة اتخاذ هذا الإجراء الجريء، الذي يعدُّ خطوة ضرورية؟ إن درجة المخاطرة هذه ليست بالحجم الذي يبعث على القلق، ومن دراسة

ميدانية، على بعض المدارس والمناطق التعليمية لعدة سنوات، قام بها لارى آينزوورث ودوج ريفز، أسهمت في أن تساعدهما على تقليل كمية المعايير التي يدرسونها، وقد بدأ دراستهما الميدانية بتوصية مارزانو، التي تؤكد أنه يجب أن نستأصل ثلثي هذه المعايير (مارزانو و كندال، ١٩٩٨م) . وطبقًا لما يقوله آينزوورث ومعاصروه من مركز دوج ريفز للقيادة والتعلّم، فإنه كان لديهم نجاح لافت في اختيار جزءٍ من المعايير وجعلها أولويتهم القصوى. ومثل هذه الجهود البارزة ، طبقًا لآينزوورث، «قد أثبتت جدواها بأنفسها مرة تلو المرة عبر سنوات عديدة من الأداء العملي المحض» (البريد الإلكتروني: الاتصالات / مجموعات التأكيدات).

لقد عرفنا لعدة عقود ماضية أن أكثر البلاد إنجازًا ، هي التي تعلِّم عددًا أقل بقليل من نصف تلك المعايير التي ندرسها نحن (شميدت، ٢٠٠٨م). إن سنغافورة واليابان والصين تدرس حوالي ثلث المعايير المقررة في الرياضيات والعلوم – والتي تصل إلى حوالي خمسة عشر معيارًا لكل مستوى صفي مقارنة بخمسين معيارًا نقوم نحن بتدريسها (لينواند و جينسبورج، ٢٠٠٧م) .

ومؤخرًا استطاعت ولاية أوريجون أن تقلل عددًا من معايير الرياضيات لديها، بنسبة تزيد على الثلثين، بما يسمح للمدرسين بأن يدرسوا المادة بعمق أكبر، وأن يربطوا لطلابهم بين ما يدرسونه في الرياضيات وما يجدونه في عالمهم الواقعي المعاش. لقد استطاع التربويون بالفعل أن يلحظوا نموًّا متميزًا، وفي مستوى المدرسة المتوسطة، كانت هناك ارتفاعات غير مسبوقة في الرياضيات لكل مجموعة عرقية أو اثنية من الطلاب كنتيجة لهذا الأسلوب التدريسي (هاموند، ٢٠٠٩م، ص ١). لقد سمح هذا التغيير للمعلمين بأن يقللوا من سرعة تدريسهم الرياضيات للطلاب، وإجراء الفحوص التي تسمح لهم بالتأكد من فهم الطلاب واستيعابهم، إلى أن يتقن كل الطلاب المفاهيم الرياضية، إن الطالب في المستوى الثامن بولاية أوريجون، يستطيع الآن أن يؤدي تقريبًا نفس ما يؤديه أغلب الطلاب في السنة الثانية من التعلّم الجامعي.

وفي ولاية لوس أنجلوس، تبنت المدرسة الأولى في مستوى تدريسها، المنهج السنغافوري في الرياضيات، بمدخل متعمق في مادة الرياضيات، ومن خلاله «استطاعت أن تقلل بدرجة ملحوظة عدد المعايير بنسبة جزء أقل من النص المتفق عليه في المدارس الأمريكية، وفي السنة الأولى من تطبيق هذا المنهج، كانت درجات طلاب المدرسة في أداء امتحانات ولاية كاليفورنيا قد ارتفعت من نسبة ٤٥٪ إلى نسبة ٧٦٪ ، بفارق مذهل يصل إلى ٣١٪ زيادة (لاندسبرج، أوائل عام ٢٠٠٨م).

وكما يخبرنا ريفز وآينزوورث فإن عمل هذه التخفيضات الشديدة تجعلنا نشعر بالمخاطرة. ولكن المخاطرة – في حقيقة الأمر– أبعد بكثير، عندما لا نجري هذه التخفيضات، وهذا صحيح إلى درجة كبيرة، لاسيما بشكل مميز للغاية في فنون اللغة الإنجليزية، وإنني أضمن هنا هذه المناقشة؛ لأن هذه المقاييس هي من الأسس اللازمة لأي نظم تعليمية، ولأن المقاييس القومية الجديدة تتطلب منهم أن يتكاملوا مع بعضهم البعض داخل محتوى المواد الدراسية (تطوير حتمي، لأن مطوري هذه المقاييس يستحقون اعتمادية أكثر).

الحالة الخاصة لفنون اللغة الإنجليزية :

في فنون اللغات، يأخذ مبدأ «الأقل هو الأكثر» (أي كلما قلت المعايير المستخدمة، كثرت معدلات التعلم الناجمة عنها – المترجم) معنى مضافًا. وكما سنرى في الفصل الرابع، فقد نريد أن نستبعد أغلبية كبيرة من هذه المقاييس، أو أن نعيد تصورها أو فهمها بشكل نهائي. إنني أذكركم بمدرستين كشاهدين، يؤكدان أنه باستطاعتنا أن نتجاهل المعايير التقليدية أو التوافقية لفنون اللغة، والتي لازالت حتى الآن تؤدى بصورة مبالغ فيها على أي مقياس أو اختبار – بينما لابد من أن يتمَّ بصدق وواقعية إعداد الطلاب للحياة الجامعية.

أكاديمية تيمبي الإعدادية: وهي مدرسة خيرية في مقاطعة «فوينكس» بولاية أريزونا. إن إنجازات هذه المدرسة تعلن صحة وصدق ما يحدث عندما تتكون مناهج اللغة الإنجليزية غالبًا-بصورة نهائية- من أنواع من المقاييس المقترحة هنا: دقيقة/ محكمة/ قراءة تحليلية للنصوص العامة/ تعينيات كتابية رسمية شهرية/ ومناقشات حوارية سقراطية يومية؛ حيث يمكن للطلاب بأن يتحاوروا، ويعيدوا حلّ أو توفيق وجهات النظر المتناقضة أو المتصارعة، وأن يتوصلوا إلى استنتاج خلاصاتهم بأنفسهم، وماذا كانت النتيجة؟ كانت النتيجة في هذا العام أن معدلات الأداء الاختباري في أريزونا - فيما عدا أكاديمية تيمبي الإعدادية- حتى بالنسبة لأعلى المدارس إنجازًا في الولاية، تحمل معدلات فشل ضخمة، غير مسبوقة على الجوانب الثلاثة لهذه التصنيفات: القراءة ، والكتابة، والرياضيات. ولم يكن الأمر كذلك في أكاديمية تيمبي: ففي كل تصنيف، وصلت نسبة الطلاب الذين نجحوا في الامتحانات١٠٠٪(كانت هذه المدرسة هي الوحيدة في الولاية التي حققت ذلك). وسنسمع مزيدًا عن هذا الموضوع في الفصول المتأخرة.

مدرسة فيوبارك الإعدادية العليا، وهي تقع في لوس أنجلوس، وتتكون مناهج اللغات فيي فيوبارك غالبًا- بشكل حصري- من إتاحة الفرصة للطلاب في أن يقرأوا المستندات بدقة وإمعان، ثم يكتبون بعدها أوراقًا نقاشية، يستخدمون فيها طريقة تولمين في المناقشة والجدال. ويمكن أن ينشأ تعيين قرائي وكتابي نمطي، حول سؤال كهذا: «في قصة (طار فوق عش المجانين) هل استطاع ماك موريفي أن يتحرر، أو أن يبقى مدة أطول في المصحة مع زملائه النزلاء؟» (هيرناندز، كابلان، شوارتز، ٢٠٠٦م، ص ٥١).

ماذا كانت نتائج هذه المناهج المقتصرة على أدنى حدودها، والتي بالفعل تتجاهل مقاييس الولاية التقليدية لفنون اللغة؟ في مقاطعة فيوبارك ، حيث يشكل الطلاب السود نسبة ٩٧ ٪من إجمالي أعداد الطلاب، أصبحت المقاطعة صاحبة أعلى إنجازات تحققها مدرسة أقلية في ولاية كاليفورنيا كلها (هيرناندز وآخرون، ٢٠٠٦م). لقد تمَّ قبول ٩٠٪

من خريجي المدارس عام ٢٠٠٨م، في الحياة الجامعية بكليات ذات أربع سنوات، والتحق عديد منهم بكليات وجامعات ذات مقام رفيع (لاندسبرج، النصف الثاني من عام ٢٠٠٨م).

وبشكل واضح ، فإننا بحاجة إلى أن نبسط المناهج-لكي نقلل بشكل صارم عدد المستويات إلى المستوى الذي يسمح بالحفاظ على كونها ذات أقصى أولوية. إن التركيز على مستويات الأولوية القصوى لا يعظم فقط معدلات التعلّم الضرورية، وإنما أيضًا كذلك يضمن تحقيق معدلات اختبارية جيدة على أي مستوى تقييمي للولاية أو للمستوى القومي. وكما يؤكد دوج ريفز (٢٠٠٤م) صحة ما يذهب إليه، فيقول إنه باستخدام المنطق القوي والوضوح البيّن؛ فإنه يمكن لنا أن نقيم نظامًا جيدًا من المعايير/ المقاييس ذات الأولوية يتضمن حوالي ٨٨٪ من المصطلحات الواردة في اختبار الولاية، وليست كاملة بنسبة ١٠٠٪. وإذا حاولنا أن نفتش عن الـ ١٢٪ الإضافية، فسوف يكون علينا أن نغطي مقاييس عديدة، وسيكون لدينا وقت أقل لتطبيق تلك المقاييس ذات الضرورة الملحة. ولكن إعطاء تركيز على أكثر المقاييس ضرورة سيؤدي إلى تشجيع كل من: التعلّم وتحقيق أعلى معدلات أداء اختبارية.

والآن، ما الكيفية التي يمكن لنا بها أن نمضي- فعلاً-في تقليل المقاييس؟ هذا أمر بسيط للغاية، أيضًا .

كيفية اختيار المعايير / المقاييس الضرورية

ليس المقصود بما يلي من حديث عن هذه المعايير/ المقاييس أن تحلَّ محلّ الأداء الطيب في أفضل الكتب بخصوص اختيار أكثر المقاييس ضرورة وأهمية، بل إنه يعني فقط أن نبيّن إلى أي مدى يمكن بها للرأي العام والتقييم الجمعي - على أي مدرسة - أن يضمن النجاح في اختيار المعايير / المقاييس التي سنقوم بتدريسها.

بداية، فإنه في كل الحالات باستثناء الحالة الخاصة لفنون اللغة، فإن التجاهل أو التخلص من معظم الأفعال يتمُّ أثناء توجيه انتباه أكبر إلى الأسماء والموضوعات،

ومن ثم، فلابد من تشذيب الحشو والإطناب الذي لا طائل منه من موضوعات، مثل: الحضارة اليونانية القديمة، عملية التمثيل الضوئي/ تغير موقع المحيطات/ الصيغ البديلة من الطاقة أو هاريت توبمان.

ثم، عندئذ نقرر الهدف المطلوب من التقليل الصارم للمقاييس (على سبيل المثال: لكي نقلل من المقاييس/ المعايير من ٦٠ إلى ٣٠ أو ٢٠). إنني أنظر إلى مجموعة من معايير/ مقاييس التاريخ للمستوى السابع أثناء كتابتي تلك السطور، فلا أجد أحداً يستطيع - بكل معنى للكلمة - أن يدرس أكثر من نصف هذه المقاييس. علينا أن نراجع هذه المقاييس وأن نقلل عددها، وربما نرغب في استخدام معيار مماثل للمعايير التالية التي يقدمها لنا دوج ريفز، كما يلي :

الثبات: هل المقياس يمدُّ الطلاب بالمعرفة والمهارات التي تتجاوز مسألة اجتياز امتحان فردي؟

الفاعلية: هل المقياس يمد بالمعرفة والمهارات ذات القيمة في الأنظمة الدراسية المتعددة؟

القراءة كاستعداد للمستوى التالي: هل المقياس يمد الطلاب بالمعرفة والمهارات الأساسية، والتي تعد ضرورية لنجاحهم في اجتياز المستوى التالي؟ (آينزوورث ، النصف الثاني من عام ٢٠٠٣م ، ص ١٣).

ومن أجل عمل تحديد مبدئي ، فإنه علينا :

- أن ندع كل شخص يراجع بهدوء وينتقي حوالي نسبة ٤٠ ٪-٥٠٪ مما يفضله من هذه المقاييس-أو حتى عدد أقل من ذلك فيما يتصل بفنون اللغة (الحدود الزمنية الموضحة لذلك مهمة ومعينة للغاية في هذا الصدد -اقض حوالي عشر دقائق إلى خمس عشرة دقيقة للمراجعة).

- أن نقوم بعمل تصويت أو إحصاء سريع مبسط على النقاط التي تفضلها؛ لكي تحدد أي نصف من المقاييس التي اخترتها، حصل على أعلى الدرجات أو التفضيلات على مستوى فردي لكل المشاركين في التصويت أو الإحصاء.
- أن نقوم بعرض النتائج -المقاييس التي حصلت على أعلى الأصوات- على السبورة أو جهاز عرض فوقي (جهاز عرض الشفافيات) .

هناك-بشكل طبيعي-إحساس بالراحة؛ لأن الناس سرعان ما يرون مدى جاذبية تلك القائمة المبسطة. إن تقليل درجة الفوضى أو الخلط غير المنظم المتعلقة بأقل المقاييس ضرورة وأهمية، تكشف عن الفرصة المتاحة لتدريس عميق ومؤثر لمحور قوي ومقنع يتضمن موضوعات متفق عليها.

وبطبيعة الحال، فإن هذه القائمة تمهيدية، ويجب على الفريق الآن أن يناقش المسودة المبدئية لما يسمى «المقاييس القوية/ المؤثرة» (آينزوورث ، النصف الأول من عام ٢٠٠٣م) وأن نتناقش في مسألة إضافة بعض المقاييس وحذف بعضها الآخر. ضع في اعتبارك قاعدة مؤداها «أنه بالنسبة لأي موضوع يضاف أو يحذف فإنك تفسح مكانًا لمقياس ليحلّ محل مقياس آخر تقوم باستبعاده. حاول - كذلك - بجدية ألا يزيد مدى هدفك؛ لكي تظل دائمًا قادرًا على تحقيقه» (فمثلاً؛ انتقاء ٥٠٪ من المقاييس تجعل أداءك أفضل من انتقاء ٦٠٪).

وكخطوة قبل أخيرة، علينا أن نقوم بتصميم المقاييس النهائية بالنسبة لك على شبكة رباعية الأجزاء من خلال تصنيف الفترة اللازمة للتنفيذ، وتقدير مدى الأيام أو الحصص الفصلية التي تلزم لتحقيق كل مقياس من هذه المقاييس. وقد يثير هذا بعض التعديلات والتصحيحات، كما أنه قد يورد احتمالاً لمزيدٍ من الإضافات أو الاستبعادات. وربما ترغب أيضًا في أن تقوم بصورة تجريبية في أن تعيِّن الاختلافات أو الفروق الحادثة في تصنيف كونلي للمقاييس/ العادات العقلية الأربع للعقل بالنسبة لهذه الموضوعات (يقرأ ليعرف/ يفسر/ يتوصل إلى خلاصات/ يتمكن من إبداء رأيه

مشفوعًا بالحجج اللازمة في حوار ما/ يعيد رؤية وحل وجهات نظر متناقضة أو متصارعة أو معلومات موثقة/ يحل مشكلات معقدة مستعصية على الحلِّ).

ومؤخرًا ، فإنه إذا انتاب البعض شيء من القلق بخصوص كون هذه العملية اشتراطية، فإنني أحبُّ التوصية التي أطلقها دوفور ومعاصروه (٢٠٠٦م) والتي مؤداها: قم بترتيب المقاييس العامة، شريطة ألا تستغرق وقتًا يتجاوز خمسة عشر أو ستة عشر أسبوعًا على الأكثر من إجمالي عدد الأسابيع المخصص للفصل الدراسي (والذي يصل إلى ثمانية عشر أسبوعًا) الأمر الذي يترك فسحة ملائمة من الوقت (تتراوح من ثلاثة أسابيع إلى أسبوعين) للمعلمين لِيقوموا بتدريس موضوعاتهم أو وحدتهم المفضلة.

وبصورة مثالية، فإن هذه المجموعات/ الأنظمة من المقاييس ستتمُّ مراجعتها ومناقشاتها، بشكل تصاعدي، حتى يتمَّ الضبط والتصحيح النهائي لهذه المقاييس التي ستستبعد المقاييس غير الضرورية والتي تتسم بإطالة لا طائل منها، معتمدين في ذلك التحديد على معدلات التعلّم الحادثة في الصف السابق، وإعداد الطلاب للتعلّم الأساسي في المستوى الصفي التالي. ولكن علينا أن ننتبه إلى أنه حتى بالنسبة لأداء المستوى الصفي لهذا النوع من المقاييس (بالنسبة للمبتدئين) فإن ذلك سيزيد بصورة مذهلة للغاية من درجة التماسك بين مكونات المقاييس، ويؤدي إلى نتائج فاعلة؛ لأنه سيندمج ضمن عامل مؤثر من «المناهج المضمونة والقابلة للحياة والتطبيق»، والتي تعدُّ أكبر عامل منفرد، يؤثر في مخرجات التعلّم في مدرسة ما (مارزانو، ٢٠٠٣م).

إن المنهج المدروس مماثل تمامًا لأسلوب الفرق، ويمكنه الآن أن يبدأ في تطوير الدروس والوحدات، وأن يعيّن نصوصًا مناسبة، وصفحات من الكتب المدرسية مشفوعة بالأسئلة الجيدة، وأن يكون لديه من المحفزات، ما يسمح بتطوير التقييم العام، الذي يبدأ بتقييم نهاية الوحدة وتقييمات نهاية الفصل الدراسي. ومن خلال كل ذلك، فإن هذه المكونات يجب أن تتضمن كميات وافرة من القراءة والمناقشة والكتابة.

وبصورة مهمة للغاية: فإن البيانات المتجمعة من سجلات التقييم في نهاية الفصل ربع السنوي، أو سجلات تقييم الوحدات أصبحت أدوات أساسية لإظهار فنيات التطبيق والأداء المستخدمة، وكذلك لإظهار معدلات التحسن. لقد أصبحت هذه البيانات أسسًا للقراءات الأساسية المحورية التي يتخذها الفريق، القائم بالتسجيل والمتابعة، مع المدير أو المشرف المسئول عن المدرسة، ورؤساء الأقسام المختلفة للمواد الدراسية في مجتمع التعلّم الاحترافي. وكما يشير دوثور، فإن هذه اللقاءات والاجتماعات أفضل الوسائل التي يستخدمها القائد؛ ليضمن أن المناهج الضرورية -فقط- هي تلك المناهج التي تم تدريسها - فعلاً - بالفصل (انظر:شموكر، ٢٠٠٦م).



إن هذه معلومات عامة كافية عمّا يتصل بـ «ماذا ندرس؟». وسوف ننظر في عدة تفصيلات إضافية في المواد الدراسية الأربع ، في الفصول من الرابع إلى السابع. والآن، دعنا ننظر إلى العامل الآخر المهم، الذي يتواكب مع المناهج الجيدة، والذي يستحق تمامًا التقدير نفسه، والقدر نفسه من اهتمامنا المطلق في السنوات القادمة، وهو: «كيف ندرس؟».

الفصل الثالث

كيف نعلِّم؟

" تحسين الشرح داخل الفصل هو العنصر الرئيس لتحسين معدلات إنجاز الطالب ".

آلان أودين و مارك والاس

" في داخل مدارسنا، تجد كثيرًا من الجلوس والاستماع، ولكنك لا تجد كثيرًا من التفكير ".

روبرت بيانتا

(في تعليقه على ملاحظته لوجود أكثر من ألف فصل دراسي).

" التدريس الجيد لا يختلف عليه أحد، والمعلمون ليسوا بحاجة إلى ضبط أو تصحيح تدريسهم حسب أنماط التعلم الفردية لدى الطلاب ".

دانييل ويلينجهام

" كل الأدلة والبراهين المتاحة تقترح أن الأداء تغير بصورة طفيفة في السنوات العشر الأخيرة ".

جيمس ستجلر و جيمس هيبيرت

لقد تناقشنا في تحديد ما يجب علينا أن نقوم بتدريسه بالنسبة لـ: المحتوى والمهارات، بما يتضمن في ذلك الإلمام الواعي بوظيفية مهارات القراءة والتحدث والكتابة. وفي هذا الفصل الذي يتكون من جزءين، سوف أوضح الكيفية التي نقوم بالتدريس بها، بما يتضمن ذلك من ممارسات تتعلق بذلك الإلمام. سنرى كيف يعتبر «تحديد كيفية التدريس» أكثر الأشياء، على الإطلاق، استحقاقًا وجدارة للأولوية، باستثناء «تحديد الموضوعات التي ندرسها».

لقد تناولت أكثر البحوث التربوية تقديرًا - على الأقل غالبًا - قضية مثل التي نتناولها في هذا الفصل، فـ «ليندا دارلنج هامّوند» مثلاً تجادل بأن المحدد الفردي الأكثر أهمية للنجاح بالنسبة للطلاب هو المعرفة والمهارات التي تلزم للطالب ويجدها لدى المعلم

(جولدبرج، ٢٠٠١م، ص ٦٨٩). لقد لاحظ كل من آلان أودين ومارك والاس أن تحسين الشرح داخل الفصل هو العنصر الرئيس لتحسين معدلات إنجازات الطالب» (٢٠٠٣م، ص ٦٤). ولقد توصل كل من ريتشارد كولفن وجودي جونسون إلى قناعة مؤداها: «أن الوالدين والجمهور العام يستحقون تفصيلات معرفية أكثر عمقًا وبعدًا لما يحدث بالفعل في مدارسنا. لماذا؟ إن ذلك يحدث نتيجة الأدلة الدامغة المتزايدة التي تؤكد أن أفعال المعلمين وأداءهم لم يعدّ ضمن منظومة الأداءات، أو لم يعدّ ينظر إليه على هذا الأساس،وبعد، فإن المعلمين«هم أكثر العوامل أهمية في الكيفية التي يتعلم بها الأطفال»(كولفين و وجونسون، ٢٠٠٧م،ص ٣٦). ومن الحقائق الثابتة والمؤسسة بصورة جيدة أنه حتى على الرغم من مرور ثلاث سنوات من الأداء العادي غالبًا، إلا أن التدريس المؤثر الفاعل يستطيع أن يغير تمامًا من المسار التعليمي لطلاب منخفض الإنجاز، إذ يقفز من أدنى المعدلات إلى أعلاها في الامتحانات التي تعقد كل ثلاثة أشهر، أو في كل فصل دراسي (ربع سنوي)(براسي ، ٢٠٠٤م،ساندرز وهورن ١٩٩٤م).

إن هذه الحقائق – في نهاية الأمر – قد جذبت اهتمام الصحافة العامة، ففي مقال قريب لها في جريدة «الأطلنطي»، تقول الصحفية آماندا ريبلي، واصفة وجهة نظرها نحو تأثير التدريس الفاعل؛ فعندما كانت تعد تقريرها المتعلق بنجاح معظم المدرسين المؤثرين الناجحين في برنامج «التدريس من أجل أمريكا»، اكتشفت أنه حتى في أسوأ المدارس مستوى، تمكنت استراتيجيات التدريس المستخدمة العادية والأكثر بساطة أن تتغلب على كل العوامل الأخرى بفروق متميزة وملحوظة. وهذا، كما كتبت آماندا: «كان أكثر النتائج سحرًا وأكثر الأسباب إثارة للذهول في أن تخرج بتلك النتيجة من البحث التعليمي في العقود الماضية» (ريبلي، ٢٠١٠م، ص٢).

ما الذي يجعل هذه النتائج الأكثر تشويقًا ضمن بقية النتائج الأخرى، إنه «التدريس المؤثر» وليس في بعض التركيبات المعقدة ، التي تشكل مزيجًا من الموهبة والتقنية أو الخبرة والدربة الطويلة المتمرسة. وكما يلاحظ إيلمور (٢٠٠٠م) فيقول: «إننا متعجلون للغاية؛ أي إننا مندفعون لأن نفترض أن التدريس الجيد هو «عملية غامضة تختلف من مدرس إلى آخر» (ص ١٦).

وكما سوف نرى، فإن أي شخص يستطيع من فوره أن يطبق العناصر العامة الأكثر أهمية للتدريس الجيد بنجاح - ثم يمكنه عندئذ أن يتقدم في مستوى أدائه التدريسي من خلال الممارسة (كما فعلت أنا ذلك، وفعله معي مدرسون كثيرون من قبل). إن التدريس المؤثر يتكون -مبدأيًّا - من مجرد ممارسات تدريسية عادية، تؤدى بشكل إجمالي على مستوى الفصل، تلك الممارسات التي عرفناها طوال عقود مضت. ولكننا لم نقم مطلقًا بذلك التطبيق بمثابرة دائمة لهذه الممارسات كأولوية. وكما سنرى، فإن تأثير هذه الممارسات عميق للغاية، لدرجة أن مارزانو توصل إلى خلاصة ضرورة أن تكون هذه الممارسات أساسية في كل درس (٢٠٠٧م، ص ١٨) وبالتأكيد، فإن هذا ينبغي أن يكون ضمن أقصى أولوياتنا.

إذًا، فإن التدريس الجيد يمكن أن يكون له هذا التأثير الكبير، وعندئذ، سيكون من المستحسن أن تتضح الرؤية بإتقان شديد حول ماهية هذا التدريس الجيد. وعلاوة على ذلك، فإننا لا نستطيع القيام بتبعات العناصر البالغة التعقيد من مكونات التدريس المؤثر أو الفاعل؛ إذ إن ذلك سيؤدي-فقط -إلى إرباك وحيرة المشاركين وإعاقتهم عن الاستخدام المثابر المتواصل لهذه العناصر. ومن أجل تلك الغاية، فسوف أحاول أن أبسط هذه العناصر، ثم أصف - في الجزء الثاني من هذا الفصل - نموذجين تدريسيين مؤثرين بشكل هائل (غير تقليديين بكل ما تعنيه الكلمة من معنى). وبإحداث مزج واعٍ لهذه النماذج المتداخلة مع بعضها البعض -والتي يمكن لأي مدرس القيام بعملية المزج هذه ، سواء أكان مدرسًا حديث العهد بالتدريس أم مدرسًا متمرسًا ذا خبرة تدريسية واضحة - فمن الممكن أن يجعل طلابه يتلقون ٨٠٪ أو أكثر من المناهج المدرجة في ذلك المحتوى الدراسي أو أي مستوى صفي. إن هذه العناصر تبسط التدريس، وتضمن كذلك - في الأثناء نفسها - أن يتعلم الطلاب كلاً من المحتوى المعرفي والمهاري، والإلمام بمهارات القراءة والكتابة بمتعة وكفاءة غير مسبوقتين.

الدروس المؤثرة الفاعلة

منهج تنشيطي (ترويحي)

" أحياناً ما يكون الواجب الإول علآ الأذكياء، هو إعادة تقدير الأشياء الواضحة ".

جورج أورويل[١]

" (يجب أن نقاوم) الآلية المعيبة (غير الكفؤة) التي توجهنا إلى أن ندرس ونتعلم أكثر من تلك التي تدفعنا إلى القيام بأداء، يجبرنا على أن نوظِّف ما نعرفه بالفعل ".

بيتر بلوك

وعلى الرغم من الاختلافات غير المحدودة بين الدروس المؤثرة أو الفاعلة، فإنها تتشابه في أنها كلها ذات بنية تنظيمية أساسية معروفة. وعلى الرغم من أن المصطلحات قد تختلف، إلا أن الأجزاء أو العناصر الأساسية من الدرس الجيد تتضمن موضوعاً تعلمياً واضحاً، مع بذل بعض الجهد في تقديم خلفية معرفية(لعل المؤلف يقصد بذلك ضرورة توافر تهيئة محفزة لإطلاق حماس الطلاب لاستقبال الدرس- المترجم) أو إشاعة البهجة والتشويق في أداء الموضوع، والتدريس، واستخدام النمذجة الهادفة والضرورية، والممارسة الموجهة، والتأكد من فهم الطلاب/ أو استخدام التقييم الوصفي والممارسة الذاتية/ التقييم (والذي يمكن أن تتطابق فنيات أدائه في كل هذه الدروس).

ليس هناك شيء جديد بالمرة ، فهذه المصطلحات قد صيغت غالباً من نصف قرن ماضٍ قريب، ولكن جوهر هذه الأشياء يصل عمرها إلى عمر التدريس ذاته. دعنا الآن ننظر إليها بإمعان وبتفاصيل أكثر.

---

(١) جورج أورويل هو مؤلف القصة الشهيرة"مزرعة الحيوانات"، والتي يحكي فيها عن مساوئ الحكم غير الديموقراطي على لسان شخصياته من الحيوانات في مشابهة واضحة لما فعله بيدبا ، الفيلسوف الهندي ، في حكايات"كليلة ودمنة" ، التي ترجمها ابن المقفع إلى العربية – المترجم.

موضوعات تعليمية واضحة :

إن الموضوعات التعلمية يجب أن تكون: منهجًا ومهارة أو مفهومًا يتم انتقاؤه من منهج قد تم الاتفاق عليه. ومن بعض الأمثلة لهذه الموضوعات:

- يحل مسائل ذات رموز من الرتبة الأولى.
- يكتب مقدمة مؤثرة (لا تقل عن فقرة) لحوار أو نقاش.
- يتوصل إلى نتائج / خلاصات عن شخصية (أدبية أو تاريخية).
- يقارن ويعقد مناظرة بين الانقسام الميوزي والانقسام الميتوزي.[1]

وهذه الأهداف مختلفة تمامًا عن الأهداف الظاهرية التي ندرسها في دروس عديدة: إكمال هذه المسائل، ملء فراغات أوراق الإجابة، اقرأ ثم أجب عن الأسئلة التالية، شاهد فيلمًا أو اصنع ملصقًا / هاتفًا جوالاً/ أو قم بعمل بعض الرسوم باستخدام برنامج الـ «Point Power»، [ثم املأ الفراغات أو الخطوط المتقطعة]. إن الموضوعات الجيدة تتسم بالوضوح والمنطقية والقابلية والمنهج المتسم بالقبول والاعتماد. ولكن كيف نعلِّم كل ذلك لهم؟

التدريس / النمذجة / العرض :

وكما سنرى، فإن تلك الطريقة في الغالب مجموعة اختلافات عن طريقة التدريس بالمحاضرة أو بالأسلوب النمطي المباشر- التفسير، ثم العرض، ثم الشرح، لكن مجرد قيام المدرس بالتحدث، لا يضمن حدوث التعلّم، إن عنصرين آخرين قد يجعلان الأمر أكثر حرجًا، وغالبًا ما يكونان متزامنين، وهما: التطبيق والمراجعة من أجل التأكد من فَهم الطلاب (هذه المراجعة مرادف قريب للغاية، بل يكاد يتطابق مع ما يطلق عليه الآن في المصطلح التربوي الحديث - «التقييم الوصفي».

(١) الانقسام الميوزي هو الانقسام المنصف لجميع مكونات الخلي ، أما الانقسام الميتوزي فهو الانقسام المنصف لأنوية الخلايا فقط – المترجم.

الممارسة الموجهة :

خلال سير الدرس، وفيما بين الاستراحات القصيرة في الحصة، فإنه على المعلم أن يسمح للطلاب بأن يمارسوا أو يطبقوا ما تعلموه أو قدم لهم كنموذج، بينما يقوم المعلم/ المعلمة بالملاحظة والإشراف والإرشاد لما يقومون به، وهذه الخطوة يجب أن تتضمن فرصًا دائمة متكررة للطلاب لأن يعملوا في أزواج، وأحيانًا ما يؤدون ذلك أيضًا في جماعات؛ لأن هذه الأداءات هي - في الغالب - أفضل المعلمين والمترجمين، الذين يمكنهم أن ينقلوا لنا (نحن المدرسين) ما قمنا به توًّا من تدريس لطلابنا (بشكل عبقري وفصاحة لا مثيل لهما). إن هذه الخطوة تتداخل مع الخطوة التالية؛ لأن قدرتنا على أن نوجه ممارسة الطالب أو أداءه، هي مؤثرة بقدر محاولاتنا المستمرة لأن نكتشف ما إذا كان الطلاب يتعلمون بالفعل، ومدى الجودة التي يتقدمون بها في هذا التعلّم.

فحوص للتأكد من فهم الطلاب / التقييم الوصفي

على الرغم من أنني أستخدم المصطلحات غالبًا بترادف، فإنني أفضل مصطلح «إجراء الفحوص للتأكد من فهم الطلاب» أكثر من مصطلح «التقييم الوصفي» لأنه مصطلح أقدم، ويشير كذلك إلى أبسط صور التقييم الوصفي. إنني أؤمن بأن الجهود المبذولة في التقييم الوصفي بحاجة إلى أن تبدأ بأبسط صور فحص الأداءات الخاصة بالطلاب للتأكد من فهمهم. إن هذه الخطوة - بشكل خاص - مهمة لنجاح الدرس، لكنها حتى الآن لا تزال تستخدم بشكل نادر بشيء من التناغم والتماسك، وبمجرد أن تبدأ أداءات الطلاب وبين كل خطوة من خطوات الدرس، فإن على المعلم أن يجري «تقييمًا وصفيًّا - من خلال فحص- تقييم - لكي يعرف عدد الطلاب الذين تمكنوا من إجادة أو إتقان هذه الخطوة، قبل الانتقال إلى ما يليها». وهذا «الفحص المستمر من أجل الفهَم» يسمح للمعلم بأن يرى ما الاحتياجات التي تحتاج إلى توضيحها أو تفسيرها بأسلوب مختلف، أو متى يبطئ من معدل الشرح أو متى يكون معدل الشرح مناسبًا لوقته، أو متى يتسارع معدل الشرح أثناء الدرس.

وكما سنرى، فإنه حتى بالنسبة لأقدم الصيغ وأبسطها من الفحوص من أجل التأكد من الفهم، فإن ذلك يزيد - بشكل متميز - من عدد أو نسبة الطلاب الذين يتعلمون (كما كان الأمر بالنسبة ليّ، كمرحلة حرجة، في تدريسي).

وأقدم إليك هنا بعضاً من الصيغ العامة البسيطة لإجراء هذه الفحوص:

- التجوال وسط الفصل ، والإشراف ، والاستماع إلى الطلاب الذين يعلمون في أزواج.
- عرض نماذج من الطلاب أو أزواج من الطلاب - بشكل عشوائي - بين كل خطوة من خطوات الدرس(ليس من الطلاب الذين يرفعون أيديهم).
- دع الطلاب يعبرون عن فهمهم بإشارات متفق عليها: رفع السّبابة لأعلى أو لأسفل، أو استخدام كروت حمراء/ خضراء/ صفراء.
- دع الطلاب يملأون السبورة بالحلول التي يقترحونها.

ليس هناك شيء جديد، وإنما الجديد الذي يحدث بالنسبة لنا هو إدراكنا بأن هذه الأشياء لم تعدّ كذلك بالنسبة لنا، وإنما أصبحت مملة ومبتذلة (كولينز، النصف الأول من العام ٢٠٠١م، ص ١٤٢). إن الممارسات ليس مؤثرة فقط ولكنها مدهشة للغاية كذلك. وإذا استطاع الطلاب الحرص على الممارسة بثبات ودوام، فإننا سوف نحدث نقلة نحو هدف «التعلّم للجميع».

ماذا يحدث عندما لا يقوم الطلاب بممارسة الأداءات المطلوبة منهم؟

نواتج الدروس النمطية الفقيرة الإعداد والتكوين:

إليك قصتان حقيقيتان ، تمثلان ما أراه في معظم المدارس.

تركز القصة الأولى على معلم يحظى بدرجة عالية للغاية من التقدير والاحترام، في مدرسة ذات تصنيف متقدم، كان هذا المعلم مبدعاً دائماً، ولديه بنية تنظيمية أساسية في طريقة التدريس، كما أنه يعقد اعتماداً أساسيًّا على التكنولوجيا، والأنشطة الصّفية،

وعديد من التعلّم القائم على المشروعات. كان طلابه يقومون بأنشطة قرائية قليلة، وكانت ضئيلة أحيانًا. ولكنهم كانوا يقضون كثيرًا من الأوقات في الذهاب إلى المكتبة، والعودة منها، وغالبًا ما كانت عمليات الإعداد والاستماع والتجهيز (لا يمكن حصرها في قائمة) مع بعضهم البعض، إلا أنه كان ينقصها التركيز العميق، كما اتضح ذلك في العروض الخاطفة المتعجلة باستخدام برنامج الـ«باوربوينت». ومثل أغلب المعلمين في مدرسته، لم يكن يدرك حقيقة أن دروسه ومشروعاته تفتقر إلى النمذجة، والممارسة الموجهة أو الفحوص التي تجري للتأكد من الفهم. وبغض النظر عما ذلك ، فقد كان المعلم يضع في اعتباره ضرورة التأكيد على التعلم «النشط » على «التكنولوجيا المتكاملة» داخل التعينيات التي يطلبها من الطلاب، وكان تعتمد على فكرة المشروعات. لماذا؟ لأنه بدلاً من المناهج المتسمة بالوحدة العضوية (التماسك) والدروس المؤثرة (الفاعلة) فإن هذه النوعية من المدارس، تحتفي بالأداء التشغيلي(العملي)وتمنحه أولوية، إنها من المدارس التي تركز على نوال الثناء والمديح والتطبيق الحرفي للتنمية المهنية في نظامها، وكذلك بالنسبة للإدارة التعليمية التي تتبعها.

وعلى بعد عدة أميال، في واحدة من أكثر المناطق ريفية في الولايات المتحدة الأمريكية، فإن هناك مدارس ابتدائية عديدة فخورة بإنجازاتها ومعدلات أدائها في اختبارات القراءة المعيارية (والتي توفر لها دعاية طيبة). وهذه نتيجة إنفاق هائل للغاية وإشراف دقيق محكم بدرجة غير مسبوقة لضمان أداء، أو تطبيق فعال لبرنامج قرائي محدد الخطوات والأهداف. إن كل هذا العمل يتطلب جيشًا من قوة العمل الشخصية الإضافية المتعلقة باستخراج البيانات والمعلومات، اللازمة لاستمرار الاختبارات ودوام التكليف بالتعيينات، واختيار الطلاب الضعاف حسب مجموعات المعلمين الذين يقومون بمجموعات تقوية لهم بصورة عشوائية، دون تحديد مسبق، وتشكيل المجموعات الصغيرة العلاجية طبقًا لمهارات القراءة والمعايير المستخدمة في الولاية، مع تطبيق مفردات الاختيار من متعدد، مطابقة تمامًا لما يتمُّ استخدامه في اختبار الولاية.

ولكن شيئًا ما لم تتمّ ملاحظته إجمالاً أو بشكل كلي: عندما تقوم بزيادة فصول متعددة، في أثناء أداء دروس مختلفة بشكل غير متساوق، يحدث نوع من الإفشاء (الغش) غير المتعمد، يشبه هدية تقدم بلا مقابل، حين يوجه المعلم سؤالاً ما، ثم يقوم باستدعاء الطلاب الذين يرفعون أيديهم فقط، بينما تجلس أغلبية الطلاب في صمت أو ترسل نظرات بلا معنى في أغلب أرجاء الفصل. إن العناصر التأسيسية للتدريس والنمذجة والممارسة أو الأداء الموجه، أو أداء الفحوص للتأكد من فَهم الطلاب، لا يتم تعزيزها أو إثراؤها مطلقًا. وبدلاً من ذلك، فإن القائمين بالعمل (معلمين وإداريين) يركزون بصورة مطلقة على تنفيذ أو تطبيق تلك الأشياء المعقدة للبرنامج الموضوع المعقد في حد ذاته، والأبعد من ذلك، فإن البحث والاستقصاء توصلا إلى النتائج المنطقية لمثل هذا التدريس (على الرغم من مكاسبها الهامشية): حوالي ٨٠٪ من الطلاب فشلوا في التعيينات اليومية، وكذلك في إيجاد أو إبداع احتياج للشيء القيم الغالي، والآليات العلاجية التي تزدرد الوقت دون عظيم فائدة.

والأسوا من ذلك كله، أنه لم يلاحظ أحد أن التركيز على نمط الاختيار من متعدد في معايير فنون اللغة يعني أنه لم يتوافر - أبدًا - لدى الطلاب لأن يقرأوا أو يكتبوا لأي وقت أكثر من الوقت المعطى لهم، أو لأن يقرأوا كتابًا كاملاً، الطلاب لا يقرأون إلا مواد سخيفة مملة، تتناول موضوعات منخفضة القيمة أو الجودة يتم تقديمها حسب برنامج قرائي معد مسبقًا، حسب القواعد المتفق عليها، ومن حيث التجديد في المتابعة الإعلامية، فإنه لم يحدث مطلقًا أن أدرك منسقو البرنامج أنه إذا تمكن المعلمون بشكل منهجي جيد من تدريس دروس مؤثرة فاعلة، فإنهم يستطيعون الحصول على نتائج أفضل بكثير عمّا كانوا يحصلون عليه من قبل، وذلك بتكلفة صغيرة جدًّا أو دون تكلفة على الإطلاق أحيانًا. إن ذلك سيسمح للطلاب بأن يقضوا وقتًا أطول في تعاطي قراءة ذات مضمون ومعنى، وممارسة أنشطة كتابية مؤثرة وفاعلة، يمكنها بالفعل - في أغلب الأحيان - أن تعدَّهم للحياة الجامعية.

لا يمكنني أن أبالغ في تقدير مدى الشيوع أو العمومية التي يتسم بها أداء هذه الممارسات. إنني أرى أن هذه الأسس الروائية (السردية) تؤدي دورًا مؤثرًا في كل مكان أذهب إليه. إن التربويين يواصلون الاشتقاق والنحت لطرق جديدة وبرامج تتسم بابتكارية، حتى بالنسبة لأكثر الجوانب أهمية في المناهج، والتدريس والإلمام بالقراءة والكتابة، والتي يتم تجاهلها غالبًا بصورة مطلقة.

ولكي نغير هذه الظروف، فإن كلاً من العناصر المكونة لها والحالة التي تستدعي أو تتشكل فيها تلك الدروس القوية المؤثرة بحاجة قوية إلى أن يعاد تشكيلها بوضوح وبصورة حازمة وبصورة متكررة. دعنا الآن ننظر بحرص إلى مدى الالتقاء أو التقارب بين البحث والعناصر القوية الفاعلة للتدريس الجيد. وعندئذ، سوف ننظر إلى ذلك التأثير غير المسبوق الذي يمكن أن نستشعره، إذا جعلنا هذه العناصر والمناهج المتسمة بوحدة عضوية متماسكة أقصى أولوياتنا.

بحث عن عناصر الدروس المؤثرة الفاعلة:

يتعامل كل بحث من البحوث التالية عملاً تحليليًّا تفصيليًّا عن عناصر الدرس الجيد. ويكمن غرضي هنا في أن أوضح ببساطة كيف أن نقاط البحث تشير إلى التقارب أو الميل الواضح فيما بين أولوية الترتيب والأهمية وقوة هذه العناصر البسيطة للتدريس الجيد - تلك العناصر التي ستكون لها ذلك الأثر الفوري والمتميز، إذا تمَّ تطبيقها في معظم الفصول.

بحث مادلين هنتر

يجب علينا أن نبدأ ببحث مادلين هنتر، التي عملت في المجال التربوي في فترة الستينيات والسبعينيات، وبالانفصال عن أو بغض النظر عن المناهج الجيدة (كما كان الأمر في الواقع غالبًا)، فإن توصياتها يمكن أن تؤول إلى صيغة مملة أو سخيفة. لكننا اليوم ندرك أن نموذجها الأصلي يعد المفتاح لضمان أن كل الطلاب يتعلمون المحتوى

والمهارات العقلية بشكل أفضل وأكثر قيمة. وبما يفوق أي شخص آخر، فإن مادلين ساعدت في صياغة الحركات الأساسية لأي درس مؤثر، كما أنها صاغت مصطلحات كثيرة مفيدة، لازالت قيد استخدامنا لها ضمن مفردات رحلتنا التعليمية حتى الآن.

لقد تركز دفاع مادلين في ضرورة أن تبدأ الدروس بتوضيح جوهري وكافٍ عمّا يرغب الطلاب - بالضبط - في تعلّمه منها. وبمجرد أن يتضح الدرس وتبدو معالمه واضحة، فإنه لابد من أن يبدأ بمجموعة توقعية. وبشيء أكثر تفصيلاً، لابد من أن يضمن الدرس أن هناك توقعات محددة، تشكل مجموعة أهداف نهائية لما نرغب في أن يحققها لنا الدرس- والأمر أشبه بمحاولة لإيجاد تلك الحالة من الاهتمام والتشويق أو حب الاستطلاع "الفضولية الإيجابية" (إن هذا يشكل في الغالب ما أصبح يعرف في المصطلح التربوي الحديث بمصطلح الدافعية - المترجم) من خلال تقديم خلفية عن الدرس أو من خلال طرح أسئلة تحفيزية. وكل ذلك، يجب أن يتبع بتدريس ونمذجة مباشرتين بخطوات محدودة وقصيرة ويمكن التحكم فيها.

وبين كل خطوة موجزة من تلك الخطوات، فإن المعلم المؤثر يطبق تقنيتين مؤثرتين بشكل ضخم للغاية، وبشكل متبادل فيما بينهما، هما: الممارسة الموجهة والفحوص التي يتمُّ إجراؤها للتأكد من فَهم الطلاب. وهذه الدورة لابد من أن تحدث بشكل متعدد ومتتابع أثناء الدرس، إلى أن يتمكن أكبر عدد ممكن من الطلاب من تعلم الدرس بشكل جيد ومتقن (مارزانو، ٢٠٠٧م؛ وبوب هام، ٢٠٠٨م). إن هذه الطرق الإجمالية/ الكلية في التدريس بالفصل هي في الغالب الطرق المؤثرة والفاعلة بشكل آنٍ وفوري، بل إنها كذلك حتى في الفصول ذات المستوى المتباين من المستويات والقدرات. إن أي مدرس يمكنه أن يتكيّف مع هذه الطرق، يستطيع أن يتوقع أن يضاعف عدد الطلاب الذين يمكنهم التعلّم، خلال عدة أيام من تبني هذه الأساليب.

دعنا ننظر الآن إلى بعض البحوث البارزة والباحثين المتميزين الذين أكملوا مسيرة أبحاث مادلين هنتر.

بحث د وجلاس فيشر ونانسي فراي

اعتمد دوج فيشر ونانسي فراي على بنية الدرس المؤثر لدى مادلين هنتر، وجاء ذلك واضحًا في كتابهما الأخير «إجراء الفحوص التقييمية؛ للتأكد من فَهم الطلاب» (٢٠٠٧م). وفي عملهم هذا، فإنهما يدافعان عن فكرة نموذج الدروس المعتمدة على «الإطلاق التدريجي للمسئولية لدى الطلاب»؛ وذلك بمعنى أن يعطى الطلاب كميات متزايدة من المسئوليات لأن يؤدوا تعيينًا يكلف به، أو يكمل أداء تعيين بنفسه، معتمدًا على أسس التكرارات المتعددة «للتدريس الجيد» (المصطلح الخاص بهم) مستبدلاً بذلك - الفحوص التقييمية للمادة المقدمة في الدرس.

ومثلما الحال عند مادلين هنتر، أكد كل من فيشر وفراي أن الطلاب من حقّهم أن تكون لديهم فرص كافية للعمل في أزواج (وأحيانا في مجموعات)؛ حيث إن تلك الطريقة من أكثر الوسائل فاعلية في زيادة أو رفع مستوى الفهم لجميع الطلاب والاحتفاظ بمعدل الملل والسأم في أدنى درجاته.

ومن الأهمية بمكان أن ندرك أن الدرس المؤثر الفاعل يركز على استخدامنا للتقييم الوصفي - أي على إجراء الفحوص التقييمية للتأكد من فَهم الطلاب. وبمجرد أن وضع فيشر وفراي ذلك «أدركا بمنتهى اليسر أن ستة أو سبعة طلاب قد فهموا الدرس بشكل جيد [مثلاً: أولئك الذين يرفعون أيديهم بشكل منتظم] ولم يكن ذلك الفَهم مماثلاً للفهم الذي تمكن منه اثنان وثلاثون آخرون». ومثل كل الباحثين، فإنني أستشهد هنا بما قاله فيشر وفراي من اقتناعهما بأن هذه العناصر تنتمي- بالفعل - إلى كل درس، ولكنهم فقط نادرًا ما يطبقونه في معظم الفصول.

بحث مارلين بيرنز

يرسب في الرياضيات عدد أكبر من الطلاب مقارنة بأية مادة دراسية أخرى، وقد سبب ذلك تأثيرًا مفزعًا وغير متجانس مع معدلات التخرج من مدرسة عليا، ومع

منظور الالتحاق بالجامعة (سنغام، ٢٠٠٥م؛ وستين، ٢٠٠٧م). ولكن علينا أن نلاحظ أن ديلان ويليام أكدت - في إحصائية لها تبعث على السعادة - قائلة أننا إذا قمنا بمجرد تطبيق عناصر الدروس المؤثرة بانتظام، فإن الولايات المتحدة الأمريكية سترتقي في معدلات تعلمها؛ لتصبح ضمن أعلى خمسة مستويات في التصنيف العالمي في الرياضيات.

إن التربوية مارلين بيرنز الجليلة تؤكد بمنتهى الدقة والإحكام الطرق نفسها التي دافع عنها كل الباحثين الذين ورد ذكرهم في هذا الجزء. إن الدروس الناجحة، كما ذكرت مارلين، يجب أن تدرس وفقًا لخطوات يتم التخطيط لها، حيث يقوم المعلم بنمذجة التعلّم والتفكير في كل المواقف المحتملة بصوت عالٍ، ويتبع ذلك بتوفير الفرص بأن يمارسوا بشكل يمكنهم من إجادة التعلّم. وعندما تتمكن الفحوص التقييمية بالتأكد من إزالة الغموض أو الارتباك الذي قد يصادف أي طالب، فإن على المعلم التوقف عمّا يثير الارتباك لدى طلابه، وألا يبدأ في التحرك إلى نقطة جديدة من الدرس، إلا عندما يستشعر استعداد طلابه لذلك(٢٠٠٧م، ص ١٨،ضمن مجموعة التأكيدات).إن الطلاب يحتاجون إلى هذا الدعم قبل أن يمروا بتجربة أو بخبرة العمل الفردي المستقل.

وبنفس الإيقاع، يؤكد كل من فيشر وفراي، وبيرنز أن مثل هذه الطرق هي التي تضمن «الإطلاق التدريجي لتحمل المسئولية والقيام بالعمل بشكل مستقل من قبل الطلاب»، وذلك بمجرد أن يظهر الطلاب تمكنهم وإجادتهم لما فهموه(ص ٢٠). وتصر مارلين أيضًا على أن الدروس المؤثرة تتضمن فرصًا وافرة لأن يتشارك الطلاب في التفكير معًا (مجموعة تأكيداتها)، حيث يتمكن الطلاب أن «يفسروا ويوضحوا خبراتهم الفعلية في مادة الرياضيات»؛ لأن المدرسين يسجلون فَهم طلابهم ويمكنهم أن يصححوا أو يضبطوا الشرح طبقًا للمستويات التي يسجلونها.

بحث روبرت مارزانو

روبرت مارزانو، ذلك العالم التربوي الذي تعدُّ تحليلاته التربوية وما وراءها أشبه بالأسطورة، يعطينا اعتمادًا ومصداقية مناسبين للتأثير، الذي أحدثته مادلين هنتر في

كتابها «التدريس بين العلم والفن»(٢٠٠٧م) وبلغة غير مسبوقة، خصصت الدراسة لتبيان أهمية وجود هدف تعلمي واضح، وتقسيم كل جزء منه (من الشرح) إلى قطع أو أجزاء مناسبة للحصول على أفضل تعلّم ممكن. وبين هذه الأجزاء المكونة للدرس- في النقاط الاستراتيجية للتوقف أثناء الدرس - يبدأ المعلم المؤثر في تجميع نقاط التغذية الراجعة على التعلّم، وكيفية التطبيق العملي الفوري لها، كما أن المعلومات المتوافرة في هذه الأثناء نفسها يمكن أن تحدد المدى، الذي يمكن قبوله من الشرح الإضافي ومدى الاحتياج إليه في الخطوة التالية من خطوات الدرس.

وطبقًا لـ «مارزانو» فإن هذه العناصر البسيطة هي مسألة حتمية لا مفر منها؛ ذلك أنها تستحق أن تكون «مكونات تقليدية/ نمطية لكل درس» (٢٠٠٧م، ص ١٨٠). إنها عناصر أساسية، سواء كنا نتعلم مفهومًا علميًّا «الاستماع إلى محاضرة أو قراءة جزء من نص»(ص ٣٤)، أو نتعلم كيف نكتب أو نحرر مقالة أو كيف نقارن بين مقالة وأخرى. وبالنسبة لـ «مارزانو»، فإن إخلاصنا لهذه العناصر «يشكل المعرفة المهنية للتدريس». إنه «البنية التحتية للتدريس المؤثر»(ص ١٧٦). ولكن نظرًا لقيمتها كلها، فإن هذه المكونات ليست نمطية أو تقليدية على الإطلاق. وكما يلاحظ مارزانو، فإن «المعلمين يميلون إلى «عدم تصميم أو تطبيق» هذه العناصر ذات الملامح البسيطة في دروسهم «حتى على الرغم من المصادر والمواد المتاحة بالفعل بالنسبة لهم» (ص ١٧٦، من مجموعة التأكيدات).

ألم تحدث بالملل بعد؟! لا تكن كذلك على الرغم من الحقيقة القائلة:إن هذه العناصر، التي تشكل البنية التحتية هي مألوفة للغاية. ونظرًا لأن الإيفاء الكامل بالدين لا يعني فقط معرفة هذه المكونات فحسب، بل إن هذا الإيفاء يأتي بالفعل من التطبيق الفعلي لها أو تنفيذها بالفعل. ماذا يمكن أن يحدث لو أننا صححنا هذه العناصر وهذه البنية البسيطة العالمية المؤكد نتائجها، وقمنا بتطبيقها في دروسنا؟ دعني أقولها مرة أخرى: إننا بذلك يمكننا صناعة تاريخ التعليم.

دعنا الآن ننظر في الدليل على ما سبق، ودعنا نتفق في أنه ما لم يحدث هذا الدليل تغييرًا في أولوياتنا التي سنحددها، فلن يحدث تغيير لأي شيء مما ناقشناه.

الأثر المذهل للدروس المؤثرة (الفاعلة)

يدعم الباحث جيمس بوبهام، وهو زميل معاصر لمادلين هنتر، ما أدلت به من آراء، وتعاضد بحوثه بوضوح أهمية العناصر نفسها المكونة للتدريس المؤثر والفعال، والتي يوصي بها كما يلي: خطة لتوصيل مجموعة مهارات متعاقبة، ومترابطة ببعضها البعض .. [في] بناء مكونات الدرس خطوة فخطوة (٢٠٠٨م، ص٢٤).

إنه يسجل ثناءً خاصًّا لذلك العنصر المتكرر - التقييم الوصفي- للتأكد من فَهم الطلاب، كما في تعريف مادلين هنتر الاصطلاحي. وبين كل «تقدم تعلمي» يحدث في الدرس، فإن التدريس المؤثر يتطلب منا أن نجمع «الأدلة التقييمية الرسمية وغير الرسمية» لنشكل منها الأداة المرجعية للمعلومات، التي نستخدمها في «ضبط الأداء وتصحيحه»، وهذا سيضمن أن أعلى نسبة ممكنة من الطلاب سوف «يجيدون فَهم هدف المنهج المقدم لهم»(ص٣٥).

وهذا يفسر - كما سوف أفصل - لماذا من الضروري أن نؤجل جميع المبادرات الجديدة؛ حتى نقوم بالفحوص التقييمية بصورة متسقة دائمة، من التطبيق والتنفيذ والمتابعة في مدارسنا، في كل درس تقريبًا؟ إن الإجابة، هي ببساطة أنه لنفس السبب؛ الذي جعلنا نعتبر «تأثيرات التقييم الوصفي» على التعلّم من «ضمن أكثر التقارير التي تحتاج إليها فائدة وقيمة» (ص ٢، من مجموعة التأكيدات).

إن بوبهام يشير إلى أحد بحوث دايلان ويليام(٢٠٠٧م)، التي أظهرت أعماله البحثية حمق ترتيب أولوياتنا الحالية، فمثلاً نحن نعطي أولوية قصوى للاستثمار المطرد بشدة في مسألة التكنولوجيا، التي حتى عندما حدثت، فإنها لم تؤد إلا إلى تأثير متضائل محدود على تعلّم الطالب، ومثلما الحال لدي، كان لدى دايلان ويليام شعور بالقنوط واليأس بسبب استعراض المبادرات وبرامج التدريب العامة، والتي ننفق فيها الوقت والنقود بشكل

مبالغ فيه، بينما يقبع الأداء الأكثر فاعلية والأقل تكلفة بلا شك، كابحـًا ومقيدًا بلا أي تفعيل.

إن ويليام ينتصر، بدلاً من ذلك، للإجراءات أو الخطوات البسيطة التي ظللنا ننظر إليها دائمًا، مثل إجراء الفحوص التقييمية باستخدام السبورات الملساء الأسطح، التي يمكن مسح الكتابة من عليها بسهولة، أو استخدام الطلاب لإشارات يتفقون عليها مع معلميهم، بما يجعلهم (المعلمين) مدركين لما إذا كان الطلاب مستعدين أو غير مستعدين لأن يتحركوا إلى النقطة التالية، أثناء شرح الدرس، وكما توصل بيفير وسوتون إلى أن هذه المبادئ هي التي تكون عناصر الدروس المؤثرة (الفاعلة) التي ظلت معنا آلاف السنين (٢٠٠٧م، ص ١٨٩).

إن الدليل التالي يجب أن يقنعنا بأن مثل هذه المكونات البسيطة والقديمة للدروس المؤثرة يجب أن تكون أقصى أولوياتنا - على أقل تقدير - إلى أن تثبت جدوى أدائها من قبل أغلب المعلمين. إن الدروس التي تتضمن استخدامًا مؤثرًا فاعلاً للتقييم الوصفي، وإجراء الفحوص التقييمية يجب أن تتسم بما يلي :

- أن يفوق تأثيرها أو فاعليتها من عشرين إلى ثلاثين ضعفـًا لما تحققه من نواتج التعلم، مقارنة بما تنجزه أفضل المبادرات الحالية، وأكثرها شيوعـًا، من تأثير مقابل في كم إنجازها لهذه النواتج.
- أنها تكلف بمعدل يقل عشرة أمثال عن التكلفة التي تحدثها هذه المبادرات، وذلك يرتبط بمعادلة اطرادية مع حجم الفصل (أي تقل التكلفة أكثر من ذلك كلما قل حجم الفصل).
- أنها تضيف معدلاً زمنيًّا أكثر للتعلّم، يتراوح من ستة إلى تسعة شهور كل عام؛ بالمقارنة بتلك المبادرات.
- أنها تضيف معدلاً تسارعيًّا في التعلّم يصل إلى ٤٠٠٪ «معدل الاختلاف في اطراد التعلّم الحادث» ؛ بما يعني أنه يجعل الطلاب يتعلمون بسرعة تعادل أربعة

أضعاف السرعة التي توفرها هذه المبادرات؛ كنتيجة لاتساق الاستخدام ودرجة انسجامه (ويليام، ٢٠٠٧م، ص ١٨٦) .

إن تأثيرًا كهذا يوضح النتائج المذهلة، التي نوهت عنها في موقع سابق، إن ذلك أمر مذهل يصعب تصديقه .

- أنه بمجرد مضى ثلاث سنوات فقط من التدريس الفعال(المؤثر)، فسوف ترتفع - بشكل مذهل- قدرات وإنجازات الطلاب على التعلّم، وترتقي بها من معدلاتها منخفضة الإنجاز من الربع الأول أو الثاني (الفصلين الأولين من الدراسة) إلى تحقيق إنجازات رائعة في الفصلين الدراسيين الثالث والرابع (هايكوك، ٢٠٠٣م).
- التدريس الفعال (المؤثر) يمكن أن يتخطى الفجوة الحادثة في الإنجاز، في غضون خمس سنوات (كايين، هانوشيك: في شموكر، ٢٠٠٦م).
- إن أعلى المعلمين كفاءة في الأداء يضمنون أن الطلاب يتعلمون ضعف المادة التعليمية المقدمة لأقرانهم في المعدل الزمني نفسه(جارنوت، ٢٠٠٧م).

كما أن الاستخدام الفاعل والمؤثر يفسر النتائج التي توصلت إليها البحوث الأخيرة في مبادرة «التدريس من أجل أمريكا» التي أشارت إلى بحوث مبكرة عن تلك البحوث، عندما طلب تحديدًا أو اكتشاف الإجراءات الحاسمة، التي يمكنها أن تحدث فروقًا في «خطة الدرس»، كانت مبادرة «التدريس من أجل أمريكا» في غاية الدهشة لأن تكتشف أن هناك عاملاً بسيطًا واحد، يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند البحث عن نجاح الطلاب، أكثر من أي عامل آخر، وهو: ضرورة توفير أفضل المدرسين.

الفحص التقييمي المتكرر للتأكد من فهم الطلاب:

هل الأطفال- كلهم بلا استثناء- يتبعون ما تقوله؟ إن طرح سؤال من قبيل «هل لدى أحد منكم أي أسئلة؟» لا يجدي فتيلاً بالمرة (ريبلي، ٢٠١٠م، ص ٥).

وبالنظر إلى مثل هذا الدليل ، فلنا أن نتساءل: إلى أي مدى يمكن لأي مهنة تحترم ذاتها أن تمضي قدمًا في طرح مبادرات جديدة معقدة كل عام، مع الإصرار على

تجاهل الأثر الواضح لتطبيق ما ثبت بالفعل أنه مؤثر؟! إنه من المبالغ فيه للغاية أن نقترح إعلاننا بقرار رسمي مؤقتًا لوقف نشاط كل المبادرات الجديدة، حتى يمكن أن نفهم بمنتهى الدقة لعبة البنية المتغيرة للدرس، والتي يتم تطبيقها باتساق وديمومة من قبل تربويين محترفين في أي مدرسة منتقاة- بل من المحتمل في كل المدارس؟

دعنا الآن ننظر إلى بعض المعلمين الحقيقيين الذين استخدموا- بصورة نمطية - أبسط الصيغ المتعلقة بإجراء الفحوص التقييمية للتأكد من فهم الطلاب؛ ليضمنوا نوعية تعلم أو جودة تعلم عالية ودرجات اختبار عالية للجميع.

متى يستخدم المعلمون -بحق- التقييم الوصفي

بمجرد أن نبدأ في استعراض هذه الملامح الموجزة للأداء، علينا أن نحتفظ في أذهاننا دائمًا بأن نجاح هؤلاء التربويين، لم تكن له صلة من قريب أو بعيد باستخدام استراتيجيات جديدة معقدة، أو تكنولوجيا مفرطة في التعقيد أو محاولات براقة المظهر وفارغة المضمون، لتجميع الطلاب في قوالب صلبة جامدة تسمى «أنماط التعلم»[1] أو حسب القدرة. بل إن الأحرى من ذلك أنهم جميعًا كانوا منخرطين في التدريس الجماعي المؤثر في فصول المدرسة مع مدى كافٍ من المستويات.

معلم قراءة في فصل ابتدائي :

لقد كنت محظوظًا لأن أعرف معلمين وأراقب أداءهم في فصول حضانة ذات مستوى رفيع ومؤثرة بشكل فعال للغاية، في الصف الأول الابتدائي، يعملون في مدارس تتسم بمستوى الفقر المدقع، لقد تعلّم طلابهم أن يقرأوا من ضعفين إلى ثلاثة أضعاف المعدل، الذي يستطيعه أقرانهم في أرقى مدارس متميزة من حيث التركيبة الاجتماعية أو الموقع السكني أو مستوى المعيشة.

---

(١) لاحظ مدى التناقض بين مبدأ استخدام تفريد التعليم الذي يقر باختلاف كل متعلم من حيث كونه هدفًا للتعلّم عن أي متعلم آخ ، وتلك الأنماط التي تقر مبدأ إمكانية وضع المتعلمين – مهما كانت اختلافاتهم وقدراتهم – في أنماط مقننة تجمع بين هذه الاختلافات – المترجم.

كان سر هؤلاء المعلمين يكمن أكثر بقليل، عمّا يقضونه أقرانهم، في محاولة القيام بأداء ما يشبه التدريس الخاص إما لبعض الأفراد أو في جماعات صغيرة، بينما يجلس معظم الطلاب في حالة تلقى سلبية تمامًا، منتظرين دورهم في التعلم (فورد وأوبتز ، ٢٠٠٢م) . وبدلاً عن كل ذلك، فقد فضل هؤلاء المعلمون، من اليوم الأول، أن يقدموا لطلابهم دروسًا جماعية معدة ومنظمة بنيويًّا بشكل جيد (سأتناول تركيب هذه البنية بالتفصيل في الفصل الرابع)، كما أنه بالتقيميات أو الفحوص التقييمية المتواصلة؛ للتأكد من فهم الطلاب، وهذا يفسر بالفعل سبب قدرة كل هؤلاء الطلاب أن يقرأوا النص ويفهموه – بشكل مستقل، وجيد – قبل نهاية الفصل الدراسي الثاني من النصف الأول.

إن كريستي وبستر، التي سبق ليّ أن ذكرتها من قبل في موضع سابق، عملت في مدرسة ج. ب سوتون الابتدائية في مدينة داخلية (غير ساحلية) بمقاطعة فونيكس. كانت هناك نسبة ١٠٠٪ من طلاب هذه المدرسة الفقيرة المستوى، يتلقون وجبات غذائية مجانية أو مخفضة الثمن، كانت معدلات الدرجات التي تحصل عليها مدرسة سوتون تحلق في فضاء الإنجازات المتميزة في آخر سنتين؛ لأن المعلمين كانوا يقدمون دروسًا جماعية للفصل، حيث يتم – باتساق وتواصل(ديمومة) إجراء الفحوص التقييمية للتأكد من فهم الطلاب، الذين كان يتم أمامهم عرض هذه التقييمات. في فصل كريستي، بالصف الخامس الابتدائي بالمدرسة، استطاع الطلاب أن يقوموا بتبعات قراءة وكتابة أكثر من (٤٠) فصلاً من الكتب التي درسوها كل عام. وفي العام الماضي، كانت نسبة الطلاب الناجحين على مستوى الولاية ١٠٠٪، بينما استطاع ٩٢٪ من الطلاب اجتياز امتحان القراءة على مستوى الولاية.

وفي مدرسة سوتون، يقوم المدير المشرف بالاجتماع مع كل فريق مادة دراسية على حدة، لكل صف دراسي مرة في الشهر لمناقشة النتائج العامة للتقييم، وللتأكد من أن المناهج المقدمة قد تمَّ تطبيقها بمنتهى الدقة والالتزام (مرة أخرى، أجد لزامًا عليَّ أن أنوه بأن هذا الأداء النمطي البسيط هو ممارسة قيادية حتمية لابد منها) (انظر: دوفور وآخرين: في شموكر، ٢٠٠٦م، ص ص ١٢٩- ١٣٧).

معلمو اللغة الإنجليزية بمدرسة متوسطة

هناك معلمان للغة الإنجليزية في مدرسة متوسطة بولاية أريزونا قد أمضيا يومًا - مجرد يوم واحد - يحاولان تعديل طريقة تدريسهما وتجديدها، معتمدين في ذلك على صيغة بسيطة: تدريس جماعي مؤثر وفاعل، في كل من القراءة والمناقشة والكتابة. كان كل الطلاب يقرأون ويكتبون أوراقًا نقاشية، يستعرضون فيها آراءهم حول المضامين التي يقرأونها. لقد كانت هذه الدروس نماذج للتدريس بنظام«خطوة فخطوة» وكذلك نماذج للتقييم الوصفي. ولقد رأيت عن كثب، كيف استطاع كل طالب أن يجتاز اختبار التقييمات الرئيسة (والذي كان يعتمد على تقييم كل من مهارات القراءة والكتابة المؤثرة، كما يفترض في الأوراق التي كان الطلاب يقدمونها). في ذلك العام، وعلى الرغم من خفض مقدار الوجبات المجانية أو المخفضة الثمن من ١٠٠٪ إلى ٤٥٪ فقط، فقد ارتفع معدل أداء كل من المعلمين والطلاب؛ ليحقق أعلى معدلات الإنجاز في الولاية كلها، ضمن أفضل ثلاث مدارس فيها، كانت الاثنتان الأخريان تمثلان أرقى معدلات التركيبة الاجتماعية، من حيث نوعية الطلاب، والموقع الجغرافي المتميز في الولاية كلها.

معلم للدراسات الاجتماعية في مدرسة عليا

أعرف مدرسًا ذا مكانة متميزة ومتقدمة (مستوى رفيع) للدراسات الاجتماعية، عمل في مدرسة ذات مستوى متدنٍ من الفقر، في مدينة تتبع إدارة تعليمية بها مدارس أخرى تتسم بارتفاع مستواها من الثراء والوفرة. كانت الغالبية العظمى من دروسه البسيطة- أنموذجًا واضحًا لـ «المحاضرة التفاعلية» (والذي سأوضح معناها في السطور القليلة القادمة) والتي تتسم بما يلي: محاضرة جماعية للفصل - تسجيل الملاحظات المهمة أثناء المحاضرة - إتاحة الفرص الوفيرة للطلاب لأن يكونوا أزواجًا للتعلّم - التشارك في الأفكار والإسهام في عملية تعلمهم بأنفسهم، كان المدرس يتجول بين طلابه - طوال الوقت - يستمع إلى حواراتهم ومناقشاتهم مع بعضهم البعض، ويقوم بإجراء تقييمات (فحوص) للتأكد من فهم الطلاب؛ ليضمن أنهم يقومون بتدوين ملاحظات قيمة، والتي يعتمد عليها - في الأساس - لتصحيح

وضبط طريقة تدريسه. وكنتيجة لكل ذلك، كان عدد الناجحين في الدراسات المتقدمة «المستوى الرفيع» لهذه الدراسات الاجتماعية ضعف عدد الناجحين من المدرسة، ذات المستوى الديموغرافي الرفيع أو البنية الاجتماعية المتميزة.

هناك معلم آخر في مدرسة عليا أخرى، سبق ليّ أن تحدثت عنه في موضع سابق، وهو سين كونور، الذي سبق له أن قدم دروسًا عادية للغاية، ولكنها مؤثرة (فاعلة)، كان يضمِّنها دائمًا نمذجة واعية حريصة على ضمان تعلم طلابه، واستخدام النماذج (لأي درس كتابي) وكثير من أنماط أو معدلات التفكير (في أزواج أو حلقات مشاركة) مع إجراء فحوص أو تقييمات بهدف التأكد من فهّم الطلاب لما قدم لهم، والقيام- كذلك - بتعديل وضبط طريقة الشرح، حسبما يستجد من ملاحظات، وماذا كانت تكنولوجيته المفضلة؟ لا شيء أكثر من استخدام جهاز العرض الفوقي (الأوفرهيد)، لقد حقق تدريسه - منفردًا عن بقية العوامل الأخرى- إنجازًا رائعًا على مستوى الولاية؛ إذ تفوق بما يزيد بحوالي (٢٦) نقطة - عن أي إنجاز حققته أي مدرسة أخرى متميزة على مستوى الولاية، في مدرسة لم يكن لها شأن يذكر، من قبل، في مثل هذه الإنجازات (شموكر، ٢٠٠٦م).

هل لدينا استعداد لأن نعيد توجيه الوقت المتاح لدينا، والجهود التي نبذلها في القيادة، بعيدًا عن الجري اللامنطقي وراء مبادرة الشهر (المبادرات التي تحدثها المدارس والإدارات كل شهر تقريبًا). وبدلاً من ذلك، علينا أن نسعى وراء تطبيق مناهج موظفة توظيفًا واضحًا، وتعتمد على تطبيق دائم ومتسق لها، مدعومة بمثل هذه الطرق التدريسية القديمة القوية والمؤثرة؟ من أفضل الطرق التي تضمن حدوث ذلك في كل مدرسة وفي كل منطقة، هو أن نبدع ونستخدم أنموذجًا عامًا للدرس، يستخدم عبر كل من المدرسة والمنطقة. إن مدرسة آدلاي ستيفنسون العليا استفادت - بالفعل - من تطبيق هذا النموذج بصورة قوية.

الأنموذج العام الشائع للدرس في مدرسة آدلاي ستيفنسون العليا

لقد ناقشت في الفصل الثاني إنجازات مدرسة آدلاي ستيفنسون العليا في مقاطعة لنكولن شاير بولاية إلينوي، إنها واحدة من أعظم المدارس نجاحًا واحتفاءً بهذا النجاح، وأرقاها مستوى في الولايات المتحدة بأسرها.

عبر بضع سنوات، استطاع الطلاب في هذه المدرسة تحقيق إنجازات خرافية متواصلة في كل تقييم مرّوا به، وعلى أي مستوى كان به هذا التقييم- الاختبارات المعيارية أو القياسية/ اختبارات نهاية الدراسة/ اختبار نهاية الفصل الدراسي (الفصل ربع السنوي)/ اختبارات المستوى الرفيع. لقد قامت المدرسة بتحقيق زيادة في معدلات نجاحها في هذه الدراسات بمعدل يصل إلى ٨٠٠٪ (شموكر، ٢٠٠١م). إن مدرسة ستيفنسون تعد أنموذجًا باهرًا لأداء الفريق الكفء الذي يعتمد على مجتمعات التعلّم المهنية، والتي يعمل فيها المعلمون على أسلوب الفرق؛ لكي تضمن اتسام المنهج بالوحدة العضوية، والتدريس الفاعل المؤثر، والدروس دائمة التحسين والتعديل في جهد متواصل ومثابر ومتسق. إن مجتمعات التعلّم المعتمدة على روح الفريق هي بنية تنظيمية لا غنى عنها لإظهار وتأكيد تطبيق المناهج الشائعة، والتدريس المؤثر الفاعل.

إن تيم كانولد، وهو المدير السابق، وناظر مدرسة آدلاي ستيفنسون الثانوية - وهو إلى جانب ذلك، أحد الفائزين بجائزة المعلم المثالي، كما اختير ضمن أحسن المؤلفين البارزين في كتب الرياضيات المتعددة المستويات، وهو الذي تفوق - في هذا الصدد - على دوفور في عام ٢٠٠١م، وعبر غذاء جمعنا معًا، حيث تبادلنا الحديث عن العناصر البسيطة للتدريس المؤثر، الذي أحدث فرقًا هائلاً مدويًا في مدرسته.

في مدرسة ستيفنسون، على حد تعبير كانولد، هناك مناهج واضحة مكتوبة لكل مقرر دراسي، يركز على التقليل الحاد والجاد- في الوقت نفسه - لمجموعة المعايير التي يتم تحديدها من قبل لمعلمي نفس المنهج. ومن بين المسائل ذات الأهمية الحرجة (كما ينبغي عليهم في أي مجهود مبذول لتحسين التمدرس) فإن هناك تقييمًا شاملاً آخر في نهاية المقرر، وتقييم نهاية الفصل الدراسي، وتساعد نتائج هذه التقييمات المعلمين على القيام بالتعديلات والتصحيحات اللازمة للتدريس، كما يسمح للقادة بأن يعرضوا التطبيق والأداء المتعلق بالمناهج الشائعة. وبالقدر نفسه من الأهمية، يشاركني كانولد

الرأي في هذا الصدد، ذلك أنه لا يخصص أكثر من ٢٥٪ من أساليب التقييم الشائعة لأسئلة الاختيار من متعدد، بينما يجب أن تكون الـ ٧٥٪ المتبقية من الأسئلة التي تتطلب كتابة على اختلاف أشكالها، إما : شرحًا أو تفسيرًا أو حل مشكلات.

وهذا يقودنا إلى الكيفية التي يدرس بها المعلمون في مدرسة آدلاي ستيفنسون. ولضمان الاستمرار والاتساق، وتعزيز العناصر الرئيسة للدرس الجيد، يكوِّن المعلمون من الدرس شائع الصيغة، توضح بإحكام ودقة هذه الملامح التي سبق وصفها من قبل. وكما يوضح كونالد، فإنه لابد من أن يتم تدريس الدروس في خطوات صغيرة محددة؛ فعلى سبيل المثال، يقوم المعلمون في درس الرياضيات بتقديم نموذج لمسألة أو مسألتين، ثم يتوقفون بعدها ليمنحوا الطلاب فرصة لأن يمارسوا طريقة حل هذه المسألة أو المسألتين فقط؛ ليرى المعلم مدى فهمهم واستيعابهم لما قدمه لهم من شرح وتدريس، وهنا، يجب أن تكون هناك أربع أو خمس جولات للمعلم- بين طلابه - في كل حصة. ومن ثم، فإليك ما يلي: الخطوات القصيرة/ النمذجة/ المواضع الأكثر أهمية: الجولات المتعددة التي يمارسها المعلم بهدف تعويد الطلاب الممارسة المعرفية الموجهة/ التأكد من فَهم الطلاب بإجراء التقييمات الفاحصة اللازمة لذلك. وبالنسبة لـ «كونالد»، فإن هذا الوقت الحقيقي والتقييم الوصفي في نفس اليوم يقع موقع القلب من جسد الدرس المؤثر (الفاعل). لقد كنت منبهرًا بتلك الملاحظات التالية على وجه الخصوص: «إننا لا نرغب في رؤية المعلم جالسًا على مقعده، أثناء الحصة»، «المعلم لا يستطيع أن يجري أساليب التقييم/الفحوص التي تجعله يطمئن إلى حدوث فهم للطلاب إذا كان جالسًا». وحينما كنت أذهب، كمستشار، كان يبدو من الجلي أن ٩٠٪ من المعلمين يمضون وقتًا طويلاً في الجلوس لفترات طويلة أثناء الحصة».

إن كونالد يؤكد ما يره معظمنا في غالبية الفصول، كما أن الجلوس الزائد على الحد وعدم التجول بصورة كافية بين الطلاب أثناء الحصة، يحول بيننا وبين تعرّف



ما إذا كان الطلاب على المسار الصحيح للتعلّم، وأنهم يتعلمون بالفعل ما نقوم نحن بتدريسه.

إن كل ملاحظات كانولد تعكس الأولوية التي أعطاها لتأكيد التطبيق المثابر للتدريس الفعال والأهمية القصوى لتقييمات (فحوص) التأكد من فَهم المحتوى المقدم للطلاب، وحسبما يقول ستيفنسون، فإن هذا «واحد من الأشياء الرئيسة التي يجب أن نأخذها بعين الاعتبار عندما ندلج إلى فصولنا كفريق[1] وعندئذ، يمكننا أن نجلس لنكتب تقاريرنا عما شاهدناه».

وقبل أن نمارس الطرق أو المبادرات أو البرامج الجديدة التي تبدد معدلات ضخمة للغاية من أوقاتنا وتقودنا الغاية ، فإنه علينا أن نركز على أولويات أكثر استحقاقاً لهذا الوقت والمال ، تتمثل في : ضرورة التأكد من أن المناهج المتسمة بالاتساق والوحدة الموضوعية والثبات موضوعة في مكانها الصحيح ، وأنه يتم تدريسها بالمدارس؛ حيث تتواجد بقية عناصر التدريس المؤثر، مثل: السمات الأساسية للتدريس وأنها هي العناصر المؤداة بالفعل وأنها العناصر المكونة لكل درس.

أنموذجان بسيطان للمحاضرة ولدروس الإلمام بالقراءة والكتابة :

عند هذه النقطة، فإنني أريد أن أطبق بنية الدروس الأساسية التي نضعها في اعتبارنا على نموذجين غير أصليين، ولكنهما نموذجان متعددان، وكنقاط متفق عليها فيما بيننا، فإن صيغة هذين النموذجين المتداخلين يمكن أن يكونا أساساً للتدريس المؤثر الفاعل بنسبة ٨٠٪ أو أكثر من المناهج (لأنهما يطبقان الآن في بعض المدارس والفصول

---

(١) كما كتبت من قبل في أكثر من موضع ، فإنني أنظر إلى هذه الجولات باعتبارها أمرًا حتميًّا لا بديل عنه .بل إنها يجب أن تكون مستنتجة من تقارير شخصين على الأقل، يكونان قد أعدا هذه التقارير من خلال ملاحظة الأنماط الإجمالية للنمو في المدرسة، أو ملاحظة مدى الحاجة للتحسين. إنني أقل حماساً للزيارات الميدانية التي تتم بغرض المتابعة والمراقبة كطريق أساسي لإمداد المعلمين الأفراد، كل على حدة، بالتغذية الراجعة اللازمة؛ لأنهم غالبًا ما يكونون غير مستعدين دائمًا لتقبلها(إنني أستطيع القيام بذلك، فقط، كملاذ أخير، وليس كخطوة أول ، على الرغم من أن هناك كثيرين عملوا ذلك بهدوء ونجاح).

وتحقق نتائج طيبة). ولإمكانة تطبيقها على نطاق رحب للغاية، فإن التركيز على هذين النموذجين ستكون له فوائد واسعة النطاق، ومتناسبة بقدر متساوٍ على كل من المناهج وخطط توفير الوقت. وكما سوف ترى، فإن هذين بسيطين؛ لأن تؤديها الفرق (من المعلمين) بكفاءة توًّا، بينما يمكن ترشيحها وتنقيتها؛ بمعنى انتخاب الأداءات المميزة فيها وتعديل الأداءات غير المتميزة منها بمرور وقت تطبيقها ومتابعة هذا التطبيق. سوف أشير إلى كلا النموذجين - بتحليل أكبر - عبر المواد الدراسية الأربع المختلفة التي سأتناولها في الفصول القادمة.

إن هذين النموذجين يعكسان الاستراتيجيات التالية :

- **المحاضرة التفاعلية والتدريس الموجه؛** حيث يكون التركيز على كلمات المعلم وتوجيهاته، ويسهم الطلاب بشكل كبير في عقد معظم حلقات الأقران أو الأزواج أو مجموعات مخصصة للكتابة السريعة.
- **الدروس المعتمدة على الإلمام بمبادئ القراءة والكتابة:** (يقرأ، يتحدث، يكتب)، مع التركيز على أي نص؛ إذ يتطلب الأمر معالجة تفصيلية أوسع نطاقًا، وأنه سوف يستخدم غالبًا بصورة أكثر بكثير عن نموذج المحاضرة في معظم المواد الدراسية.

إذا قمنا بتطبيق مثل هذين النموذجين بشكل توظيفي جيد، حول منهج موظف متماسك وشائع في كل مقرر، فإننا لسنا بحاجة مطلقًا إلى أن نشعر بالقلق حول التغييرات الحادثة في المعايير، سواء على مستوى الولاية أو المستوى الفيدرالي أو حسب مستويات التقييم. إن مثل هذه الدروس سوف تلبي الاحتياجات التي يتطلبها أي مستوى أو أي اختبار قياسي أو معياري. والأكثر أهمية من ذلك، أنها ستضمن أن كل الطلاب يتلقون تعليمًا جيدًا، يعدهم بشكل طيب للحياة الجامعية والحياة العملية والمواطنة. إن فرق المعلمين التي تعمل في فريق يتبنى فلسفة مجتمعات التعلم المهنية يجب أن تجيد استخدام وتطبيق كل من هذين النموذجين كأولوية قصوى.

المحاضرة التفاعلية والتدريس الموجه

" استطاعت المحاضرة أن تثبت أنها عاجزة في الأداء والكفاءة؛ إذ تسمح لنا بأن نغطي مساحة كبيرة من المطلوب شرحه بسعة (ولكن عند تنفيذها بصورة غير سليمة) أصبحت المحاضرة هدرًا لوقت الفصل الثمين ".

هارفي سيلفر، ريتشارد سترونج، وماثيو بيريني

" المحاضرة التفاعيلية تزيد بشكل درامي –مثير للهشة- من فهم الطلاب للمعلومات الجديدة عبر محتوى المواد الدراسية وعلى أي مستوى صفي ".

روبرت مارزانو

إن المحاضرة حين تؤدى بأسلوب خاطئ، فإنها تكون ضمن أكثر الأشياء إثارة للضجر والملل، وتكون - وقتها - كذلك ضمن أقل الأشياء إثارة للفاعلية والدافعية والتأثير؛ إذا نظرنا إليها كصيغة تدريسية، أما إذا تمَّ أداؤها بصورة أو بأسلوب صحيح فإنها تكون ضمن أكثر الأساليب فاعلية، وقدرة وتأثيرًا على تغطية معدلات ضخمة جدًّا من المحتوى.

وبشيء من السعادة، فإن مصطلح «المحاضرة التفاعلية» يمكنه أن يرسخ لمفهوم تثبيت المعلومات والشرح المقدم. وفي قلب هذا المصطلح، يمكن أن نجد الممارسة الموجهة والتقييم الوصفي، والتعديل المستمر في طريقه التدريس. وللحصول على إحساس واقعي بالكيفية، حتى بالنسبة لأفضل الصيغ مباشرة، من هذا النوع من المحاضرات، ذلك أن لها تأثيرًا غير محدود، دعنا ننظر الآن إلى بعض قصص النجاح من الجامعات. فقد اكتشف المدرسون الجامعيون أن المحاضرة التفاعلية تمكنهم أن يضمنوا النجاح للجميع، حتى في أكثر المقررات تحديًا لهذا النجاح.

التقييم الوصفي يذهب إلى الجامعة

في جامعة ولاية أوهايو، بدأ أساتذة علوم الفيزياء يستخدمون هذه المصطلحات «تكنولوجيا الناقر»[١] بشكل زائد، والتي تسمح للأستاذ بأن يتواصل مع كل الفحوص التقييمية، المؤداة من أجل الوقوف على مستوى فَهم الطلاب؛ حيث تسمح لهم هذه البيانات التي تتوصل إليها هذه الفحوص بأن يقوموا بإجراء التعديلات لمعدل السير في المحاضرة، ولأن يوضحوا المفاهيم الصعبة قبل التحرك إلى نقاط جديدة في المحاضرة.

إن هذه النتائج كانت مبهرة بشكل درامي؛ فالطلاب في الفصول يستخدمون التقييم الوصفي، بما يؤدي كل المهام المتطلب فهمها وعرضها في مستوى الصف، أفضل بكثير عن أولئك الذين في فصول لا تستخدم التقييم الوصفي. وبالإضافة إلى ذلك، فقد استبعدت تمامًا الفجوة الكبيرة الواضحة بين إنجازات الأنثى والذكر في دراسة علوم الفيزياء (مجلة «علوم كل يوم»، ٢٠٠٨م). في العام الماضي، أحرز فريق الولاية درجة امتياز في امتحان الولاية النهائي، في علوم الفيزياء، بسبب معدلات الأداء التكنولوجي العالية التي يستخدمها كل منهم (حسنًا، لقد أديت ذلك بإجادة!).

أما في جامعة هارفارد، فإن أستاذ العلوم الفيزيائية، إيرك مازور، الذي اعتاد أن يعزو سبب فشل الطلاب في دراسة علوم الفيزياء إلى كسلهم وتراخيهم أو عدم تأهلهم لهذه النوعية من الدراسات (السبب يبدو منطقيًّا؟)، وعلى الرغم ذلك، بدأ في إجراء الفحوص التقييمية للتأكد من فَهم الطلاب واستيعابهم بترقيم أو تمييز أو إثراء محاضراته بالفرص الوفيرة اللازمة للطلاب؛ لأن يحلوا بأنفسهم واحدة أو اثنتين من المسائل القصيرة، سواء بمفردهم أو في أزواج، ثم يقوم، عندئذ، بفحص إجاباتهم عن هاتين المسألتين؛ حيث يتمكن الطلاب، سواء عن طريق العرض، أو الإشارة بأيديهم، أو باستخدام «تكنولوجيا الناقر» من المتابعة، فإذا كانت النتيجة أقل من ٩٠٪ من إجمالي عدد الطلاب الذين فهموا الدرس بصورة جيدة، فإنه يتوقف ويطلب منهم أداء العمل مرة ثانية

---

(١) تكنولوجيا الناقر هي إشارة دلالية إلى "تكنولوجيا الحاسب الآلي "أو" تكنولوجيا الكمبيوتر "حيث تعتمد في كل استخداماتها على كلمة "click" والتي تعني "انقر" لتنفيذ كل العمليات التي يؤديها المستخدم – المترجم.

في أزواج؛ لمراجعة إجاباتهم بعضهم البعض، ومحاولة تعديل الجوانب غير الصحيحة منها، وبمجرد أن يبدأ طلابه في ذلك، يقوم مازور بالتجوال بين مقاعدهم، ليستمع إلى رؤاهم وتفسيراتهم، التي تسمح له بأن يحدد المفاهيم التي تم فهمها، أو تلك التي تلقاها الطلاب بصورة غير صحيحة في الحال، والقيام بتعديلها وتصحيحها على الفور، قبل الانتقال إلى المحطة التالية؛ أو بمعنى أدق إلى جزء جديد من الدرس.

إن طرق مازور هي مثل الطرق التي تتم في ولاية أوهايو، والتي أثبتت أن لها تأثيراً دراميًّا وفوريًّا على التعلم؛ ذلك التأثير الذي لم يكن مفتقداً لدى زملاء مازور ومعاصريه - إذ سرعان ما تبنوا طرقه وحصلوا على نفس الأنماط من المكاسب. إن معدلات النجاح الآن في دراسة علوم الفيزياء تقارب ٩٥٪، كما أن الفوارق بين الحد الأعلى للدرجات والحد الأدنى لها قد ضاق بشكل مذهل.

ربما كانت أكثر النتائج تبشيراً أو إيجابية متمثلة في أن المحاضرة التفاعلية وأبسط صيغ التقييم الوصفي كانتا محور أداء كل طالب من الطلاب، لقد استطاعا -معًا -تحقيق زيادة في معدلات الإنجاز بشكل شخصي مستقل عن الاعتمادية على الأستاذ، بأي شكل من الأشكال (مازور، ١٩٩٧م).

«هذه هي المحاضرة التفاعلية»، ومرة أخرى: عندما يمكن لشيء بسيط كهذا، ومتاح بصورة متوافرة -على النحو الذي رأيناه - أن يحقق مثل هذا التغير الفوري المدهش في نتيجة تنافسية، ألا ينبغي أو ألا يستحق أداؤه أن يحتل أقصى أولوية في الجامعة وفي التعليم قبل الجامعي بمستوياته الأثنى عشر كلها.

المحاضرة التفاعلية في المستويات الاثنى عشر

لقد أسهم كثيرون في إيجاد تلك الحالة الآسرة المذهلة للعناصر الأساسية في التعلّم؛ لاسيما المحاضرة التفاعلية وأثرها البارز في المستويات الاثنى عشر. دعنا ننظر الآن، بشكل خاص، إلى مصدرين واضحين للمعلومات بخصوص الكيفية التي يتم بها تنفيذ ذلك بنجاح.

في كتابهم بعنوان «المعلم الاستراتيجي» أعطى كل من سيلفر وسترونج وبيريني (٢٠٠٧م) وصفًا معينًا للمحاضرة التفاعلية، والتي يبدو فيها صدى أفكار مادلين هنتر واضحًا؛ حيث أوصوا بضرورة أن تبدأ المحاضرة التفاعلية بخطوة توقعية - بشكل يثبت للطلاب ما سبق أن تعلموه ويثيرهم لتذكره، بسؤال أو رابط عن هذه المعلومات (ص ٢٥). كما أنهم أعطو أيضًا وصفًا لمحاضرتين تفاعليتين ممتازتين، كانوا قد لاحظوا خطوات سيرها.

كانت المحاضرة الأولى تركز على موضوع التعصب الإقليمي في تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية. وكانت المحاضرة الثانية عبارة عن درس في الصف الثاني، ويركز على كيفية كتابة جمل بشكل فعال ومؤثر، وفي كلتا الحاليتين، بدأ المعلم الدرس ببعض المعلومات التي كانت تشكل خلفية واضحة لدى الطلاب، ثم أتبع هذه المعلومات بأسئلة مقصودة وصيغ، توجد حالة من القصدية التي يريد لطلابه أن ينتفعوا بها، وليثير لديهم - في الوقت نفسه -حب الاستطلاع (الفضول الإيجابي) [لاحظ كيف أن كلاً من الأسئلة والصيغ التي تكونت منها، قد مهدت لإيجاد حوارات ونقاش يحتم الوصول إلى استنتاجات وخلاصات).

التعصب الإقليمي:

كيف يمكننا الذهاب أو الانتقال من حقبة (عصر) المشاعر الطيبة في العقد الثاني من القرن التاسع عشر إلى حقبة تمتلئ بالانفصال والفرقة في سنوات النضال؟

الجمل المؤثرة الفاعلة:

أي جملة من الجمل الآتية هي الأكثر فاعلية وتأثيرًا؟

بعد أن تتاح للطلاب فرصة الاستجابة (الإجابة) عن السؤال من خلال التعبير الكتابي، ثم القيام بعدها - في أزواج - على أن يطلب المعلم من بعضهم - بصورة عشوائية- إجراء الفحص التقييمي؛ بهدف التأكد من فَهمهم واستيعابهم للمهمة التي طلبها

منهم، أو أنهم بحاجة إلى شرح إضافي، قبل الانتقال إلى خطوات (نقاط) جديدة من المحاضرة.

الخطوات الصغيرة والممارسة الموجهة

وصف كل من سيلفر وسترونج وبيريني كيف أنه يمكن إيصال الأنشطة الجديدة إلى الطلاب في صورة خطوات صغيرة أو مرتبة، أثناء أداءات الطلاب، من خلال ما اكتسبوه من معرفة من خلال التحدث والكتابة (غالبًا في صورة ملاحظات يتم تسجيلها أو الاثنين معًا) (أداءات وملاحظات). إن هذه المراجعات الذهنية التي تحدث على فترات، أثناء المحاضرة، تعطي الطلاب الفرصة لأن يمارسوا تعلّمهم من خلال التوصل إلى خلاصات واستنتاجات (تعرّف طبيعة اللغة التي عرضت بها المادة أمامهم لدى المستويات العقلية عند كونلي [٢٠٠٥م] بالنسبة للمادة المقدمة)، وبينما ينشغل كل الطلاب في ذلك، يقوم المعلم بملاحظتهم والاستماع إليهم؛ للتأكد من أنهم جميعًا وصلوا إلى حدّ مرضٍ من التعلّم، قبل الانتقال إلى الجزء التالي من المحاضرة (ص ص:٢١-٢٦).

إن هذه التحركات البسيطة هي تقريبًا غير مميزة عن تلك الحركات التي أوصى بها مارزانو(٢٠٠٩م) بالنسبة للدروس التي «ينوي المعلم فيها أن يقدم المحتوى في صورة محاضرة». وكما يود مارزانو أن يجعل الأمر واضحًا للغاية، فإن ذلك مؤثر للغاية، «وهذه العملية مذهلة للغاية؛ إذ إنها تزيد من فَهم الطلاب للمعلومات الجديدة عبر مواد المحتوى أو مجالاته الدراسية المختلفة، وعلى أي مستوى صفي»(ص٨٦:من مجموعة التأكيدات).

ومثلما هو الحال مع أي درس جيد، فإنه من المهم أن تجزئ معلومات المحاضرة إلى أجزاء أو مكونات صغيرة، سهلة الهضم(الفَهم). إن الدروس الجيدة تحترم حدود الذاكرة وقدراتها، ومتوسط معدل الانتباه، ومن المهم أن نتذكر أن المتعلمين بحاجة إلى الفرصة اللازمة لأن يمارسوا بأنفسهم ما اكتسبوه من معلومات كل خمس دقائق تمرُّ عليهم.

حد الدقائق الخمس

إذا أردنا لكل أطفالنا (طلابنا) أن يتعلموا وأن يستمتعوا بذلك التعلّم؛ فنحن ببساطة لا نستطيع أن نعتمد على المحاضرة لأمد طويل، ولفترات غير متقطعة من الوقت. ولتحقيق هذه الغاية، فإن مارزانو وسيلفر وسترونج وبيريني قد أبدوا حزمًا وصرامة شديدتين بخصوص حدود الزمن، التي يجب أن تكون بين أجزاء المحاضرة، لقد أوصى سيلفر وسترونج وبيريني بضرورة أن يتحدث المعلم لمدة لا تزيد على خمس دقائق، قبل إعطاء الطلاب فرصة لأن يطبقوا بأنفسهم ما تعلموه من معارف ومعلومات جديدة - ليكتبوا أو ليتفاعلوا مع أقرانهم على الهدف التعلمي المحدد (سيلفر وآخرون، ٢٠٠٧م، ص ٢٣). وبنفس الدرجة المماثلة، فإنه بالنسبة للمثال الذي اقترحه مارزانو (٢٠٠٩م) فإنه يوصى بأنه بعد مجرد دقائق معدودة من المحاضرة، لابد من أن يتم إعطاء الطلاب فرصة لهضم (استيعاب) أو مناقشة المعلومات التي تعلموها أو الملاحظات التي سجلوها. وكل عدة دقائق، يجب أن ندع الطلاب يمارسون بأنفسهم كل جديد تعلموه من خلال:

- مراجعة ما سجلوه من نقاط وملاحظات وإضافة أي رؤى أو علاقات جديدة.
- تلخيص ما تعلموه في الجزئية الأخيرة من المحاضرة ، أو
- العمل في أزواج من أجل المقارنة أو المزاوجة بين الملاحظات المتعارضة، وإقامة نوع من الصلات بينها.

إن الفشل في إعطاء الطلاب هذه الفرصة، هو ما يجعل محاضراتنا أكثر إثارة للملل وأقل فعالية. ودون هذه الفرص، تبقى المحاضرة طويلة مملة طوال اليوم، تلك الأحاسيس التي لا نرغبها نحن لأنفسنا. إذا أردنا لكل طلابنا أن يتعلموا، فإنهم يحتاجون إلى فرص غزيرة وفيرة لأن يتحدثوا ويكتبوا ويتحاوروا ويقارنوا بين أفكارهم بعضهم البعض.

إن هذه العمليات نفسها، مثل: تسجيل الملاحظات ومراجعتها وعمل التلخيص اللازم لها، يجب أن تدرس فنياتها وكيفياتها للطلاب، وأن نقدم لهم -بصفة منتظمة-

نماذج من هذه العمليات، مستخدمة نفس العناصر اللازمة للتدريس، والتي نوقشت في الفصل الأخير، على المعلمين أن يعرضوا نماذج استرشادية لطلابهم، وأن يقوموا بالإرشادات المطلوبة طوال العام، وكل عام. ومن المهم للغاية، أن ندرك أن هذه اللحظات التي يقوم فيها الطلاب بتطبيق ما تعلموه بأنفسهم ، هي -في الوقت ذاته فرص لما نجريه نحن من فحوص التقييم التي نؤديها مع طلابنا؛ بهدف التأكد من فهمهم.

فحوص التقييم التي تجرى بهدف الكشف عن الفهم والممارسة

إن نقاط التوقف -أثناء المحاضرة- تسمح للتدريس بأن يقيم الأداء والتعلّم (وتسمح كذلك بقياس وتقييم الأداء السلوكي المصاحب للتعلم) من خلال الانتقاء العشوائي لطلاب يتم سؤالهم، والسير (التجوال) بين الطلاب للاستماع إلى رؤاهم وتفسيراتهم ومراجعة ما يكونون قد دونوه من ملاحظات. أثناء المحاضرة، علينا أن نكون، كما يقول مارزانو: «بضرورة إجراء فحوص التقييم بهدف التأكد من فهم الطلاب لما قدم لهم» (٢٠٠٩م، ص ٨٧). إذا شعر الطلاب بارتباك أو تشوش (عدم فَهم) في المحتوى المقدم لهم، أو في جزئية منه، فعلى المعلم ضرورة معاودة الاستماع إليهم وإعادة تدريس تلك النقاط، قبل الانتقال إلى جزئية أخرى في الدرس. ومرة أخرى، فإنني أحب إصرار مارزانو بشكل خاص، ذلك أننا يجب، ونحن في المحاضرة، أن ننهمك في أدائها جميعًا، ولا يقتصر الأمر فقط على أولئك الطلاب الذين يرفعون أيديهم. يجب علينا أن نضمن أن كل طالب يتفاعل مع المحاضرة ويستجيب مرات عديدة للأسئلة التي تلقى طوال المحاضرة.

قد تصيبنا الدهشة من جراء البطء الذي يبدو به أداء هذه العملية، ولكن كما لوحظ من قبل، فإن مثل هذا التدريس التفاعلي البطيء يمكن أن يتجاوز ٤٠٠٪ ضعف سرعة فروق التعلّم، كما أنه يتخطى فارقًا زمنيًّا، يتراوح من ستة إلى تسعة أشهر من نمو التعلم سنويًّا (ويليام، ٢٠٠٧م، ص ١٨٦).«هذه العملية تزيد بشكل مذهل من فَهم

الطلاب للمعلومات الجديدة عبر محتوى المواد الدراسية وعلى أي مستوى صفي» (مارزانو، ٢٠٠٩م، ص ٨٧).

وبإيجاز، فإن المحاضرة التفاعلية يمكن أن تكون «معجزة في الكفاءة والأداء» (سيلفر وآخرون، ٢٠٠٧م، ص ٢٦)؛ إذ يمكن أن ترفع معدلات التعلّم لجميع الطلاب، مثلما تقوم بذلك بعض الدروس القليلة في مخزون المهارات القدرية لدينا. إن الفروق الحادثة باستخدام هذه الطريقة يمكنها أن تشكل نسبة في حجم المناهج التي تدرسها - مع فعالية مؤثرة وقوية للتحسينات. وبالإضافة إلى ذلك، فإنها يمكن أن تكون مؤثرة (فاعلة) بغض النظر عن مدى ارتباطها بشخصية المعلم (مازور، ١٩٩٧م). لذلك، فإن إجادتها ومواصلة ترشيحها وتنقيتها من أية أداءات غير صحيحة، مسألة يجب أن تتم باعتبارها أقصى الأولويات لدى فريق المعلمين أو المدرسة.

إن النموذج التالي يتساوى تمامًا مع ما نحن بصدده من أهمية المحاضرة التفاعلية؛ وذلك إذا وضعنا في الاعتبار أنه ليس فعالاً أو متعددًا بصورة قوية، ألا وهو النموذج الخاص بالدروس المعتمدة على الإلمام بمبادئ القراءة والكتابة في كل مادة دراسية وكل مستوى صفي.

نموذج للإلمام الوظيفي بمهارات القراءة والكتابة والتحدث

" إن التفكير في الإلمام بمهارات القراءة والكتابة والتحدث هو أشبه بوتد الخيمة (أي أهم مكون فيها) ؛ لأنه : الوحيد الذي يمكنه ضم الأشياء إلى بعضها البعض ، حيث ترتبط به فروع التعلم ، بما يعني أن كل المحاور المتعلقة بالمحتوى الذي يعد المسئولية الأساسية لما يقومون به من تدريس ، تكمن في ذلك الإلمام ".

فيكي فيليبس و كارينا وونج

نظرًا لكل القيمة التي تكتسبها المحاضرة التفاعلية والتدريس الموجه، وربما النسبة الأكبر من المناهج يجب أن تؤسس حول أنشطة الإلمام الوظيفي بمهارات القراءة والكتابة والتحدث في كل مادة دراسية. إن هذا النموذج البسيط الطاعن في السنّ، والذي سأصفه لكم الآن، يتكون - عادة - من الأجزاء الثلاثة التالية، وليس دائمًا على النحو التالي من الترتيب:

- قراءة واعية ومدققة لما تحته خط من كلمات النص أو أية حواشي ترتبط بالنص.
- مناقشة النص.
- الكتابة عن مضمون النص من خلال قراءة متأنية ومناقشة واعية أو حاشية مفسرة.

ولعدة قرون، فإن الأنشطة المذكورة في النقاط السابقة تقع موقع القلب في البحث عن: ماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟ إنها المفتاح إلى اكتساب كل من المحتوى المعرفي والمهارات العقلية التي تنقل خبرات الحياة وتتغلب على الفقر، كما لم يفعل أي عامل آخر، ولكنني عندما حاولت أن أستعرض ذلك في كتاب «النتائج الآن»، كان تطبيق وممارسة هذه الأنشطة البسيطة المتعلقة بالإلمام الوظيفي لمهارات القراءة والكتابة

والتحدث، ضمن أقل معدلات التشغيل وضمن أقل بنود الأولويات في معظم المدارس. إن هناك جبلاً من الأدلة التي تثبتها بيانات الملاحظة والمتابعة الفصلية، تؤكد ضعف الاهتمام بهذه الأنشطة(شموكر، ٢٠٠٦م).

ومما يثير السخرية، أن ناتج (٣٠) عامًا كاملة من التجديد والتحديث لم يؤد إلا إلى تلك العواقب والنواتج الغريبة من الفصل الحاد بين مكونات الإلمام الوظيفي بمهارات القراءة والكتابة والتحدث، بل والاتجاه به نحو متاهات، لن تؤدي به في نهاية الأمر إلا إلى الاندثار والاختفاء. إن مصطلح «مبيدات القراءة» الذي نحته كيلي جالاجر (قتل القراءة) هو الأجدر بالرصد لهذه الظاهرة (جالاجر، ٢٠٠٩م). وعلى نفس النسق، كانت الملاحظة التشخيصية التالية التي أبدتها جاكلين انيس فيما يتصل بالتمويل المتسم بالإسراف والتبذير لإصلاح وهمي ظاهري، لا يستند إلى إنجازات حقيقية. وبعد إقامة تحالفات متعددة وآلاف المدارس التي تم استثمارها في برنامج فاشل، فإنها تنحو باللائمة وتشعر بالأسى لأن الطلاب في هذه المدارس لا يمنحهم أحد أي فرصة لأن:

> يؤلفوا ويكتبوا أو يراجعوا أية أوراق تحليلية، لم يطلب منهم أبدًا أن يحللوا الأفكار الواردة أمامهم من عدة زوايا ورؤى مختلفة، وأن يتوصلوا إلى خلاصات مدعمة بأدلة دامغة، إنهم يتذكرون فرصًا قليلة لأن يتناقشوا ويتجادلوا في بعض الأفكار، لم تتأصل لديهم أبدًا عادة الانشغال بأداء شيء بفاعلية تؤدي إلى الوصول إلى معنى أو غرض من أدائها ؛ أو بمعنى آخر النضال عبر النص (بذل الجهد لاستكشاف مغاليق النص وفك رموزه) (٢٠٠٨م، ص ٤٨، من مجموعة التأكيدات).

وبمعنى آخر، فإن الطلاب الحقيقيين في آلاف المدارس كانوا ينكرون تعليمًا لم يتمّ إعداده ببراعة، بل غدا أشبه بمصلحين يحاولون –عبثًا - إنشاء البنية المدرسية. ومثل أي إصلاح آخر، فقد تناسى هؤلاء المصلحون أن الكميات الكثيرة الحادة من القراءة

والكتابة هي روح التعلّم، كما أنهم تناسوا أن التعلم هو واحد من أشد الأنواع تعقيدًا، التي تمَّ اكتسابها عبر سياق طويل من التطبيق التقليدي الزاخر بالأنشطة البسيطة مثل القراءة ذات المغزى والكتابة المتسمة بالهدف.

وفي عالم مثالي ، سوف نرى أنه لزامًا على مصلحين مدرسيين طموحين أن يقرأوا – بداية– ما تتأسى عليه آنسيس، وسوف يكون بينهم اتفاق ضمني بأنهم لن يسمحوا لذلك بأن يحدث ذلك مرة أخرى. وبمجرد أن كتبت معلنًا لذلك، بادرت أكثر مؤسسات وهيئات القرن الحادي والعشرين شعبية في طرح نظام من «المعايير»، التي يمكن أن تحلَّ محل أو تستأصل أنشطة القراءة والكتابة الهادفة ذات المغزى، وأن ندع الطلاب ينشأون مواقعهم الخاصة بهم على شبكة الإنترنت، وحشود لا حصر لها من لقطات الفيديو، والأشكال المصنوعة من طين صلصال، ومسارات صوتية، وملصقات – وكل من هذه المكونات السابقة يعكس «السمات الفردية لشخصيات الطلاب»، وهذه الأشياء لها درجة غواية مغرية إلى حد كبير، بالإضافة إلى الأنشطة المتعددة اليومية، التي تبدو أنها أكثر تشويقًا وإثارة لدى بعض المعلمين أكثر مما يمكن أن تحمله أنشطة الإلمام بالأبعاد الوظيفية لمهارات القراءة والكتابة والتحدث ، التي يزمع أن تحل محلها.

إن الدرس الذي ينبغي تعلمه عبر الـ (٣٠) عامًا الماضية يجب أن يكون على النحو التالي:

«نحن لن نعلم كل الطلاب إلا إذا استطعنا بالفعل أن نقدر قيمة الوقت، وأن نتوقف عن منعهم من الانهماك والاندماج بأنفسهم في عملية تعلّمهم، من خلال انهماكهم بكميات ومعدلات ضخمة من القراءة والمناقشة والكتابة، هذه هي الوسائل الأساسية والحتمية، التي لا غنى عنها لاكتساب المحتوى المعرفي وكذلك المهارات العقلية–وبخاصة –في العصر الرقمي (فيكي فيليبس وونج، ٢٠١٠ م؛ واينبورج ومارتن، ٢٠٠٤م).

إن النموذج التالي، بكل ما في الكلمة من معنى، هو نموذج غير أصلي، يمتد معتمداً على ثلاثة أنشطة، هي تشكل دائماً مركز التعليم- القراءة الدقيقة المتأنية والمناقشة والكتابة. إنها أنشطة ثرية للغاية ومتعددة للغاية، كذلك لدرجة أنها يمكن أن تعدَّ أساساً لمعظم المناهج، دون أن تصبح مبتذلة في يوم من الأيام. (بالفعل، فإن هذه الأنشطة كانت الأسس ربما لـ ٩٠٪ من الدروس في مناهج ومقررات عديدة تعتمد في تكوينها على قاعة البحث ومفهوم الحوار). إن هذا النموذج يمكن أن يستخدم مع تعيينات (تكليفات) القراءة والكتابة عن أجزاء من أي كتاب علوم مدرسي أو رواية، وكذلك نقد الأعمال الموسيقية أو الفنية، والقصائد، والمصادر التاريخية الأساسية والمقالات التي تنشر في المجلات والصحف، وأعمال التحرير المختلفة.

في الصفحات القليلة القادمة، سوف أوضح وأضيف إلى هذه الأنشطة الثلاثة؛ لكي أجعلها أكثر وضوحاً وأكثر إتاحية بالنسبة للتربويين. لكن، حتى هذه الإضافات هي مجرد امتدادات للقراءة والمناقشة والكتابة، والتي تتحد مع عناصر أي درس مؤثر فاعل (تمَّ وضع صيغتها الرسمية من قبل مادلين هنتر).

ومرة ثانية: ليس هناك شيء أصلي. إن هذا المبحث الأساسي أطول عمراً من آراء سقراط، كما أنه مادة أساسية لمقررات جامعية عديدة – ولكن مناهج لعدة مدارس ثانوية قيمة ذات مستوى رفيع. إن هذا المدخل البحثي (المبحث) يسهم في تشكيل ٩٠٪ من الدروس اليومية في نشاط إنساني لمدة ساعتين في أكاديمية تيمبي الإعدادية، التي سبق ذكرها من قبل. إنها الوجبة اليومية من الشرح في كل مقرر، يتم تدريسه في الأماكن التالية: كلية القديس جوني، كلية سارة لورانس، جامعة أكسفورد، جامعة كامبردج، إنها كانت الصيغة الوحيدة للدروس، التي استخدمت في فصول اللغة الإنجليزية ذائعة الصيت، كيريل لوكهارت، في مدرسة امفيتياتر الثانوية العليا في مقاطعة تيكسون بولاية أريزونا، والتي كنت قد عملت بها من قبل. إن طلاب فصل لوكهارت لم يملوا أبداً من هذه الصيغة التي تبدو ثرثرة مملة مبتذلة، لقد كانوا مشغولين للغاية –في التوصل

إلى استنتاجات وإجراء الحوارات والنقاشات، وتقدير كفاءة وأهلية وجهات النظر المتناقضة في الروايات والمقالات والأحاديث الصحفية المختلفة التي يقرأونها.

وبمجرد أن قمنا من قبل- بإيجاز - بمراجعة عناصر هذا النموذج، أدركنا أن الفاعلية المرتبطة به تعتمد على نفس العناصر، التي تجذب الناس لحجز مقاعدهم في المنتديات التي يعرض بها النموذج: أي الفرصة التي يمكنهم فيها اكتساب المعرفة بمجرد قراءتهم بحثًا عن المغزى والهدف، وبحثًا عن التعبير المتميز، ومقارنة أفكارنا ومدركاتنا ومفاهيمنا بالآخرين. إن التعلّم النهائي يمكن أن يبنى على هذه الأنشطة المتأصلة المرضية.

تدريس الكلمات

قبل القراءة من نص ما، كن متأكدًا دائمًا أن تدرس أية كلمات يحتمل أن تتضمن فَهمًا. هذه الخطوة البسيطة يمكن غالبًا أن تجعل أي نص يبدو غير متاحٍ، أن يتاح للجميع. إن مجرد تعلّم كلمات قليلة أو مفاهيم غير مألوفة يمكن أن يجعل النص أكثر إتاحية بسبب عامل مرور السنين وبطريقة أكثر إثارة وتشويقًا.

وبمجرد أن يحدث هذا، فإننا نستطيع أن نتحرك إلى الكشف عن الهدف أو بنية القصد من هذه الكلمات (أي بمعنى أي هذه الكلمات يتداخل مع مفهوم القوقع).

إيجاد غرض للقراءة

لإيجاد التشويق والإثارة في محتوى النص، فإننا سوف نريد أن نتشارك في بعض معلومات عن الخلفية اللازمة بالمحتوى، وأن نقرأ جزءًا مشوقًا من النص، أو أن نساعد الطلاب في أن يحققوا نوعًا من الوصل (الصلة) لأحدث أو أسبق جزء قرأه من النص.

وعندئذ، نأتي إلى الحدث الرئيس: سؤال أو حافز، يرتبط في الغالب- بقدر الإمكان - إلى المهارات العقلية، مثل تلك التي أوصى بها كونلي (٢٠٠٥م) [تكوين استنتاجات/ توصل إلى خلاصات/تحليل الحوارات وتكوين المناظرات/إعادة حل المشكلات/

تجميع الآراء المتناقضة/ مهارة حل المشكلات] . إننا نفعل هذه الأشياء؛ لأن الطلاب، بغض النظر عن المستوى الصفي، سيقرأون باهتمام أكبر عندما نستحوذ على اهتمامهم، وعندما نمنحهم مهمة واضحة ومنطقية أو غرضًا واضحًا لقراءتهم. وعلى سبيل المثال، فإن المؤلف، والمعلم الممارس، كيلي جالاجر دائمًا ما يعطي طلابه أسئلة امتحانهم النهائي، قبل أن يبدأوا القراءة كرواية ضمن التكليفات التي يكلفون بها (٢٠٠٩م).

ونسوق هنا بضعة أمثلة من الحوافز أو الأسئلة التي توجد غرضًا لنصوص المواد الدراسية المختلفة، والتي يمكن توظيفها أيضًا كنهاية لمجموعة أهداف التعلّم أو أهداف للكتابة، كل ذلك أن يعلن عنه بشكل متميز وبارز في بداية الدرس أو الوحدة، وأن يتم توضيح هذه الأهداف قبل عملية القراءة.

العلوم :

قارن وطابق بين: وظائف كل من الجهاز الهضمي والجهاز التنفسي، الانقسام الميوزي والانقسام الميتوزي، حوار ومناقشة بين كل من الرياح والطاقة الشمسية من حيث الأهمية والاستخدام، وسبب الاحتباس الحراري، وأسباب معارضة الاحتباس الحراري.

اللغة الإنجليزية :

كون استنتاجات عن شخصية من الشخصيات وكيفية نموه/ نموها حسب أحداث القصة، مثل شخصية جاك في قصة «جاك وشجرة الفاصوليا»[(١)]، أو شخصية أمير في «الطائرة الورقية تجري» (والتي تعتمد على الأفكار والكلمات، والأحداث)؛ تعرف على أوجه الاختلاف والاتفاق بين كل من دان العجوز / آن الصغيرة في قصة «حين نبتت الرياحين الحمراء» –عندما تتوصل إلى الاستنتاجات المتعلقة بالرسالة التي يريد المؤلف أن ينقلها للقارئ.

---

(١) قصة من القصص الكلاسيكي العالمي ، تحكي عن طفل يتيم أراد أن يبيع بقرته الوحيدة، فاستبدلها مع أحد الصالحين بحبة فاصوليا، نمت في صباح اليوم التالي شجرة فاصوليا عملاقة تسلقها وذهب إلى بيت العملاق ليسترد منه ذهب الرجل الصالح، الذي منحه مكافأة ضخمة، عاش بسببها في سعادة مع أمه – المترجم.

الدراسات الاجتماعية :

اجر حوارًا عن السبب الذي تفضل من أجله الحياة مثل أهل المايا أو أهل الأزتيك أو كمواطن أمريكي، أو كمواطن كندي، مع الإشارة إلى كل من (استخدام النصوص المدرسية والمطبوعات الصادرة حديثًا).

الرياضيات :

اجر حوارًا عن حلٍّ لمشكلة بصورة متكاملة ودقيقة: ضع في اعتبارك الأبعاد الكمية للمشكلة ، في مقالتين تعرض كل منهما رأيًا معارضًا للأخرى عن الإنفاق الفيدرالي (مثل : بول كروجمان، عضو اليمين، في مناظرة مع جورج . ف . وِل ، عضو اليسار).

الفن / الموسيقى :

اجر حوارًا عن مطابقة توضح أوجه التطابق والتعارض عن كفاءات وقدرات فنان أو موسيقى، وقارن بينهما، موضحًا وجهتي نظرهما المتعارضة في العرض الفني أو في الأداء الموسيقي على صفحات مجلة أو جريدة.

إن النوعية والإتاحية المتميزة للأسئلة الجيدة، هي أمر ضروري لإثارة الدافعية والحماس لدى الطلاب، وبمجرد أن يبدأوا القراءة والنقاش والكتابة علينا أن نسامح التكرار والإعادة، ولكن عليَّ أن أؤكد كذلك: على الفرق أن تضع التحسن والتطور والتنقيح، لأسئلة تعتمد على نص جيد ضمن أقصى أولوياتها. إن توفير وإبداع بنك للمجموعات الدائمة والمؤقتة من الأسئلة بصورة متاحة، لدى كل المعلمين، يحاولون أن يوجهوا منها أسئلة لطلبتهم، ثم يناقشون النتائج معهم (أي هذه الأسئلة يحقق نتيجة طيبة؟ ، وأي هذه الأسئلة أخفق في ذلك إخفاقًا كاملاً؟).

وبمجرد أن نتأكد من فَهم الطلاب للسؤال (من خلال تقديم فحص تقييمي موجز يكشف عن هذا الفهم) فإننا عندئذ نجدهم بالكيفية التي تمَّ بها تقييم عملهم. إن التقييم يمكن أن يؤدى بأي وسيلة من الوسائل التالية:

- مراجعة الملاحظات التي سجلها الطلاب أو الحواشي (التذييلات)، (والتي تتم تأديتها في جولة سريعة للمعلم بين الطلاب، كما كان يقوم بذلك بكفاءة أحد معلمي ابنتي في اللغة الإنجليزية، كما أن الطلاب لا يحتاجون– بالضرورة – إلى معرفة الوقت اللازم – رسميًّا –لتسجيل هذه الملاحظات أو الحواشي).
- الكتابة الفعلية (والتي غالبًا ما يمكن تصنيفها وفحصها وتقييمها بسرعة).
- الاشتراك في المناقشة (انظر: المؤشر المرجعي للمناقشة، الذي سيلي فيما بعد).
- كل هذه العناصر الثلاثة، سابقة الذكر، عبر المقرر، سواء في الدرس اليومي أو الوحدة، تضع دائمًا في اعتبارها التقليل الجاد والحاد للوقت المخصص للتعيينات أو التكليفات التي تؤدى في المنزل، أو أوراق تقييم مستويات أداء الطلاب (ومن أجل معرفة المزيد من الطرق المتعلقة بزيادة معدل الكتابة والتقليل الحاد لوقت التقييم، انظر: «اكتب أكثر وقيِّم أقل» على موقعي الإلكتروني: www.mikeschmoker.com.

لابد لنا أن نعتاد الفكرة القائلة بأن القراءة الهادفة تتطلب – عادةً – أداءً فاعلاً ومؤثرًا، سواء إذا قام الطلاب بكتابة حواشي أو ملاحظات، أو لخصوا أفكارهم في نقاط معينة لما يقرأونه. ولكننا يجب أن نعلِّم الطلاب بوضوح كيفية أداء مثل هذه القراءة الفاعلة، بشكل نمطي، في مستوى صفي، وعلى الأقل مرتين في الأسبوع، في كل مقرر، كل ذلك يبدأ بالنمذجة أو من خلال «التفكير بصوت عالٍ».

نمذجة قراءة ذات مستوى متقدم :

إن أي معلم يمارس الأداء الجامعي، أو مارس عملاً في منتدى للكتب الجيدة، يستطيع أن يقرأ بعين ناقدة، وأن يضيف حواشي أو تذييلات بما يقرأ. وبشيء يسير من الممارسة، يمكن للمعلمين أن يتعلموا – بسرعة –كيفية إعداد النماذج لمثل هذه القراءات. كن واثقًا من نفسك: بأنك أفضل قارئ (كطالب) في الغرفة (الفصل).

سوف نرى الكيفية التي يمكنك أن تؤدي بها هذه النمذجة في كل مادة دراسية مختلفة في الفصول، من الرابع حتى السابع. لكن دعنا الآن نفترض أننا نقوم بتدريس الصف الثاني (والذي قمت به عدة مرات من قبل؛ لكي نقرأ قصة «جاك وساق الفاصوليا»). بعد تدريس أي متاعب محتملة فيما يتصل بالكلمات ومعرفتها، يمكننا أن ننشئ هدفًا أو غرضًا للقراءة، من خلال طرح أسئلة استنتاجية/ حوارية، مثل: «ما رأيك في جاك، باعتبار ما يقوله أو يفعله؟ هل هو شريف؟! هل هو شخصية بطولية؟! أم أنه قد لا يكون كذلك؟».

بطبيعة الحال، فإن الاختلافات الواردة في الإجابة عن هذا السؤال، يمكن استخدامها مع كل عمل أدبي تقريبًا أو في تحليل شخصية سياسية أو عملية أو تاريخية. كما أنه يمكن أن يكون هناك اختلاف آخر في هذا التكليف؛ بمعنى أنه سيكون من الضروري أن يتواجد لديك طلاب قد قرأوا القصة بالكامل أو يستطيعون ذلك، ويمكنهم عند البدء في ذلك أن يضيفوا حواشي أو تذييلات، وأن يقرأوا نسخًا من مقالتين متعارضتين في التوجه فيما يتصل بنقد القصة، ويكون قد سبق أن كتبها طلاب سابقون (من سنوات سابقة ومحددة أسماءهم على أغلفة كل مقال). دع الطلاب يتناقشون فيما بينهم ليحددوا أي وجهتي النظر المتعارضتين أقوى من الأخرى.

ومهما فعلنا، فإننا الآن بحاجة لأن نظهر لطلابنا كيف يمكننا أن نقرأ النص، وأن نحدد المواضع التي يمكن أن نضع تحتها خطًّا، أو نكتب حاشية أو هامشًا بشأنها، ونحن «نفكر بصوت عال». وعلى سبيل المثال، فإنه في سطور قليلة من قصة «جاك وساق الفاصوليا»، نجد أن جاك وأمه كانا فقيرين للغاية، وفي حالة يرثى لها، وعندئذ يقول جاك: «ابتهجي يا أمي، سأذهب وأعثر على عمل في مكان ما»، وبالاعتماد على قراءة هذا النص، فمن المحتمل أن يقول:

حسنًا، إن ذلك تصرف طيب من جاك، ألا تعتقد أنه أمر مثير للإعجاب بالنسبة لطفل صغير أن يبحث عن عمل؛ ليساعد عائلته،

سوف أضع خطًّا تحت تلك العبارة –وربما تكتب تحت عبارة «أمر مثير للإعجاب – صغير جدًّا» في الهامش.

ولكن في السطر التالي مباشرة للسطر الذي طالب فيه جاك أمه بالابتهاج، وجدنا أن أم جاك تقول: «لقد حاولنا ذلك من قبل، ولن يقبل أحد أن يجعلك تعمل لديه». عند تلك النقطة، فمن المحتمل أن تقول :

أووه .. باللأسف، لماذا لا يرغب أحد في أن يعمل جاك لديه –إنني أخمن أن السبب قد يكون بسبب صغر سنه، أو قد يكون كذلك لأنه من المعروف عنه أنه شخص غير مجتهد، أو أنه شخص لا يمكن الاعتماد عليه؟ إنني لم أعرف بعد السبب في ذلك – إنني آمل أن أعرف السبب فيما بعد، عندما أواصل قراءة بقية السطور، وأتوصل إلى اكتشاف الأفعال الأخرى التي يقوم بها جاك، والتي قد تساعدني في العثور على إجابة عن تساؤلاتي هذه. تذكر أن الطلاب – حتى البالغين منهم – لديهم أسئلة غير مجاب عنها، بمجرد أن يبدأوا في القراءة. لذلك دعنا نر ماذا فعل جاك أيضًا، وماذا قال في الفقرات القليلة القادمة. إن القراءة المتواصلة تعطينا انطباعًا أكثر وضوحًا عن طبيعة شخصية جاك.

بهذا الشكل من القراءة وتدوين الملاحظات وإضافة (الهوامش)، يمكنني القول: إنك حصلت على الفكرة المطلوبة.

إنني أستطيع أن أضمن لك، من واقع خبرتي، أن أية محاولة متقنة لنمذجة القراءة بمثل هذا النموذج الذي سبق عرضه، سوف يكشف عن أن خريجي الصف الثاني قد وصلوا إلى حالة التشبع والاكتفاء اللازمة التي تعدّهم بحق للقيام بتبعات أو مهام الأداء المهيئ للجامعة. كن جاهزًا لذلك – وأعد نفسك لتقديم مثل هذه القراءة

باعتبارها ملمحًا نمطيًّا ضمن مكونات الشرح والتدريس لمرات محدودة في الأسبوع الواحد في كل مادة دراسية مختلفة.

إن النمذجة المتكررة للقراءة ووضع الخطوات تحت كلمات معينة وكتابة الهوامش والحواشي والتذييلات في الهامش، في كل مقرر، هي مسألة حرجة ومهمة للإسراع بمعدلات الحصول على العمليات الذهنية الأساسية أو المحورية –لعدة سنوات قادمة مع مرور الوقت. إن بعض طلابنا لن يتعلم مطلقًا أن يقرأ قراءة ناقدة إذا لم نظهر له الكيفية التي يمكن أن تتم بها مثل هذه القراءة عدة مرات في الأسبوع، بالنسبة لكل الأنواع المتباينة من النصوص، بما في ذلك الصحف أو التاريخ وكتب العلوم المدرسية.سوف نرى أمثلة أكثر لهذه الطريقة في الفصول الخاصة بالمواد الدراسية المختلفة.

وبعد أن ننمذج الكيفية التي سنقرأ بها، ونضع خطوطًا تحت كلمات معينة، ونضيف استشهادات أو حواشي أو تذييلات، أو نكتب ملاحظات، سيكون الطلاب جاهزين لأن يمارسوا مثل هذه القراءة بأنفسهم بداية – ثم في أزواج (تعلم أقران) –تحت إشرافنا وتوجيهنا.

الممارسة الموجهة والتقييم الوصفي

إن الخطوة التالية هي أن ندع الطلاب يمارسون بأنفسهم ذلك النوع من القراءة وتسجيل الملاحظات، أو إضافة الهوامش والحواشي والتذييلات التي نمذجتها أنت من قبل، مع فقرة تالية أو جزء تالٍ من النص. وبمجرد أن يمارسوا ذلك، عليك أن تقوم بالفحص التقييمي للتأكد من فهمهم، ولترى ما إذا كان الأمر بحاجة إلى توضيح إضافي أو نمذجة إضافية أم لا. وإليك هنا بعض الطرق التي توضح لك كيف تقوم بذلك:

- **تجول بين طلابك وهم يضعون خطوطًا تحت كلمات معينة أو يسجلون ملاحظات:** هذا هو مبحثي المفضل، فإن جولة لمدة دقيقة أو اثنتين ستخبرك

بالكثير عن طلابك: هل يقوم الطلاب بوضع الخطوط وتسجيل الملاحظات بشكل واعٍ متقن وسليم؟ لو أن الأمر ليس كذلك، فإنه يتعين عليك أن تمنحهم نمذجة إضافية أو شرحًا إضافيًّا لتوفر لهم وضوحًا أكبر لما هو مطلوب.

- **دع الطلاب يعملون في أزواج ويتشاركون مع بعضهم البعض:** يجب على الطلاب غالبًا أن يؤدوا العمل –غالبًا – في أزواج وأن يتشاركوا مع بعضهم البعض في تسجيل الملاحظات أو وضع الخطوط أو إضافة الحواشي والتذييلات. ومرة أخرى، فإن التحدث ليس فقط الوسيلة الأفضل من بين كل الوسائل الأخرى، لفهم المعلومات، ولكنه أيضًا الاقتحام المطلوب لكسر دائرة الخوف والتردد، والوسيلة الأقل تهديدًا بالنسبة للطلاب للحصول على تغذية راجعة من أقرانهم، بخصوص قدراتهم على القراءة الوظيفية الهادفة. وفي هذه الأثناء بمجرد أن يبدأ الطلاب في تكوين الأزواج، يمكنك أن تتجول بينهم، تستمع إلى محادثاتهم وحواراتهم (هذا ليس أنسب وقت لأن تشرح لطلاب دون غيرهم، أو لمجموعة دون غيرها من المجموعات، الأمر الذي قد يعوق انسيابية أداء الدرس ومعدل الأداء التدريسي).
- **انتخب أزواجًا من الطلاب –عشوائيًا–ليتشاركوا أفكارهم مع بعضهم البعض:** وهذا يعطي الطلاب فرصة للتعبير عن أنفسهم في حالة نفسية أكثر راحة وشيوعًا، بينما يعطيك في الوقت نفسه إحساسًا بدرجة ومدى الاستعداد الذي لديهم للقيام بالممارسة المستقلة، والإحساس بمدى الجودة التي يؤدونها لتوضيح أو نمذجة عمليات القراءة النشطة بأسلوب مختلف عما تلقوه منك.
- **اطلب من طلابك أن يكتبوا بسرعة عند تجوالك بينهم في الفصل:** قبل وبعد أن يشكل الطلاب أزواجًا فيما بينهم، اطلب منهم أن يكتبوا شروحًا موجزة بسرعة، يربطون فيها بين ملاحظاتهم التي سجلوها، والمواضع التي وضعوا تحتها خطوط، من النصِّ، لتحفيّزهم وتشجيعهم على طرح الأسئلة المناسبة. تذكر أن

أي طريقة أو صيغة للكتابة، طويلة أو قصيرة، تولد الأفكار وترشحها. إن الكتابة السريعة تساعد الطلاب على توضيح أفكارهم، قبل أن يتشاركوا الرؤى المختلفة لها مع أقرانهم – أو حسبما يختار المعلم – بصورة جماعية للفصل في حلقة مناقشة. إنني أستطيع أن أضمن وجود رؤى وتفسيرات قصيرة في هذا النقاش، علينا أن نجعل الطلاب يرون مدى الكيفية التي يقرأ بها أقرانهم، ويشاركونهم وجهات النظر والتفسيرات. ومرة أخرى، فإن مثل هذه التفاعلات لها متعة تماثل المتعة التي ألقاها في منتدى الكتاب الجيد.

تذكر أن تضع حدودًا زمنية (مواقيت محددة) للقراءة والمناقشة والكتابة، أو لكل عملية من هذه العمليات على حدة في الدرس. وإذا لم تكن قد قمت بذلك من قبل بالفعل؛ فعليك أن تجربه الآن، إنه يحدث أثرًا قويًا في مساعدة طلابك على البقاء منتبهين ومركزين على ما يؤدونه من مهام. وإذا احتاجوا وقتًا أكب، فعليك أن تسمح لهم بذلك.

يأتي في صدارة كل ذلك، أن تتجول بينهم أثناء قيامهم بهذه المهام، على الأقل لعدة مرات في بادئ الأمر، لعدة دقائق، وأن تستمع إليهم، وأن تتأكد من ارتباط سلوكياتهم وأداءاتهم بما يقومون به من مهام، وأن تفحص أداء كل منهم بما يجعلك قادرًا –بشكل أكثر دقة وإحكامًا – أن ترشدهم إلى الخطوات التالية من التعلّم، شريطة أن تجعلهم يواكبونك في التلقي والفهم والأداء، ولا يتوقفون خلفك بمسافة كبيرة (أي لا تكون هناك فجوة مقطوعة بين المعلم والطلاب؛ فيبدو كل منهم وكأنه يسير في فلك أو مدار خاص به، بعيد عن الآخر –المترجم)، وهل يحتاجون مساعدتك في أن تقدم لهم نمذجة أكثر مما قدمت؛ لتبين لهم أن البالغين –غالبًا – ما يبطئون من معدل قراءتهم، أو يعاودون القراءة مرة أخرى ليفهموا نقاطًا معنية من النص، أو عبارات شديدة الكثافة أو الغموض وتحتاج إلى تبسيط؛ لتساعدهم على إحداث عملية الربط بين ما يقرأون وما تنير هذه القراءة لديهم من تساؤلات وأسئلة، أو أن تعاود نمذجة القراءة التي

يجمعون بها الأدلة المعضدة لمناقشاتهم وحواراتهم؟ لكل هذه العوامل مجتمعة، وبقدر ما نقوم فيها بالتدريس، ستكون الإجابة في أغلب الأحوال– نعم.

وفي المنهج المقرر، فإن هذه الدوائر المتعددة من الممارسة الموجهة والتقييم الوصفي؛ بهدف التأكد من فهم الطلاب لما قدم لهم، سوف تسمح «بالإطلاق التدريجي لمعدل المسئولية التي يتحملها الطلاب في تعلمهم[(فيشر وفراي، ٢٠٠٧م)،ليكملوا التقييم/ التكليف بشكل مستقل].

الممارسة / الأداء المستقل والتقييم

ونتيجة لكل الخطوات السابقة –لأي نص في أي مادة دراسية – فإنه عليك أن تشعر بثقة كافية في أن الطلاب مستعدون للخطوة التالية. وبطبيعة الحال، فإنه إذا مارس الطلاب هذه الأداءات النمطية مرتين في الأسبوع في مقررات مختلفة متعددة، فسوف يقل –بالتأكيد – معدل الاضطرار إلى الإعادة والتكرار في كل هذه الخطوات، قبل أن يكونوا جاهزين للانتهاء من القراءة على مسئوليتهم الشخصية.

ضع في اعتبارك أن الطلاب لم يتعلموا مطلقًا – من قبل – تلك الطريقة التحليلية في القراءة دفعة واحدة، أو تمَّ الأمر للجميع مرة واحدة كذلك؛ لذا فإنني أؤمن بأن المعلمين يجب أن يقدموا نماذج كافية لطلابهم، وأن يوفروا لهم ممارسة موجهة في بداية قيامهم بأداء معظم تعيينات/ تكليفات القراءة، حتى لو كانت لديهم مستويات ذات حنكة وخبرة قرائية، وكذلك حتى بالنسبة لأكثر النصوص المدرسية تحديًا واستنفارًا، على كل مستوى صفي. إن وقت الأداء أو الممارسة الذاتية (المستقلة) يمكن أن يكون أيضًا وقتًا طيبًا للعمل مع أولئك الطلاب، الذين قد يتأخرون عن بقية الطلاب في مدى قدرات الفهم والاستيعاب؛ فيحتاجون بذلك إلى مزيد من المساعدة والدعم.

ومرة أخرى، فإن التنفيذ البالغ الإتقان لهذه الأداءات ليس مطلوبًا بصورة حتمية. إن القوة الحقيقية لهذا النموذج المتعدد الأغراض البسيط تكمن في أدائه بصورة منتظمة، ودائمة، على الأقل مرتين في معظم المقررات المدرسية المتباينة، من مستوى

الصف الثاني حتى مستوى التخرج. وبقدر ما تمارس ذلك، وتعمل على نجاح تطبيقه واستخدامه في فريقك، فإنك ستصبح متميزًا للغاية في كل جزئية من الجزئيات المتعلقة بهذه العملية التعليمية.

إن كل الخطوات التي نوقشت من قبل، وبالتفصيل، هي ذات قيمة لا حدود لها – في حد ذاتها – ولكنها في الوقت نفسه، يمكن أن تكون عديمة القيمة؛ إذا اكتفت بإطارها النظري (أو اقتصر دورها على استظهار الطلاب لها كبيان عملي –المترجم) بالنسبة للخطوتين التاليتين: المناقشة أو المناظرة الجماعية التي يقوم بها كل طلاب الفصل، متبوعة بصيغة أو بأخرى من الكتابة. إن القراءة الثاقبة (الناقدة) وكتابة الحواشي والتذييلات والكتابة السريعة سوف تبني ثقة الطلاب في أنفسهم، وسوف تبني كذلك قدرتهم على الإسهام في هذه الأنشطة بثقة جديدة ومهارة مكتسبة – بل وحتى كما ستكتشف فيما بعد: بحماسة وشغف.

مناقشة ومناظرة جماعية

يتمتع البشر – بحق – بالمشاركة فيما بينهم فيما تعلموه من القراءة المتعة. هل يعرف معلمونا نتائج الدراسة البحثية التي قامت بها «مؤسسة هيئة الإشراف التربوي وتطوير المناهج (ASCD) التي قامت باستطلاع آراء الطلاب عن الكيفية التي يرغبون في التعلّم بها؟ أوضحت نسبة (٨٣٪) من عينة الاستطلاع أن «المناقشة والمناظرة» كانت الطريقة التي تستثير دافعيتهم وحماسهم، أكثر من أي طريقة أخرى (عزام، ٢٠٠٨م) . كم عدد المرات التي كان فيها مبدأ المناقشة المؤثرة (الفاعلة) – والقابلية اللامحدودة التي تتسم لدى الطلاب – موضع التدريس في تدريبات ما قبل الخدمة، أو يتم تدعيمها وإثراؤها في تنمية قدرات العاملين، وإثراء اللغات الجامعية (التي ينبغي أن تكون ضمن أولويات الفرص المتاحة لتنمية قدرات العاملين)؟ كم عدد المرات التي كنا نستحق فيها النجاح وندركه جيدًا، من خلال استخدام ناجح للمناقشة الفصلية؟

صدقني: إنه بمجرد أن يدرك الطلاب ثمار القراءة المتمعنة، والكتابة الواعية للملاحظات والحواشي والتذييلات، وقيمة أداء العمل في أقران أو شراكة، فإنه ستكون لديهم كامل الرغبة والحماس في أن يتناقشوا ويتناظروا مع بعضهم البعض في القضايا، التي يجدونها مطروحة أمامهم في نصوص الكتب المدرسية، وفي الوثائق التاريخية، وفي الدوريات المراجعة، وفي الأعمال التحريرية أو المطبوعة، وفي المطبوعات التي يتابعونها على شبكة الإنترنت، مثل: «حان الوقت للأطفال». وعلى سبيل المثال، يمكننا أن نقترح موضوعات مشابهة لما سيلي؛ لتكون موضوعاً أو مادة للمناظرات:

- «المقدمات والنتائج» لمجموعة ت. بوني بيكينز، تحت عنوان «خطة من أجل طاقة ذاتية» والتي تتضمن كمية ضخمة للغاية من المادة القرائية المتاحة عبر الإنترنت.
- التشريع الخاص بالرعاية الصحية – سياسة صائبة أم مخطئة؟
- حديث الرئيس الأمريكي باراك أوباما في ولاية فيلادلفيا، والذي كان يبرر فيه علاقته مع ريفيريندرايت؛ حيث كان معظم الحديث شيقاً للغاية؛ لأنه مسَّ جانباً شديد الخصوصية بالنسبة له، وهو من المواد القرائية المقبولة والمطلوبة بشدة لدى طلاب الصفوف الأخيرة من المدارس الأساسية.
- الخطاب الافتتاحي الثاني للرئيس إبراهام لنكولن، هل كانت نزعة خطابه توفيقية أم حادة وملتهبة بالنسبة لقاطني الجنوب الأمريكي وقتها؟
- بالنسبة لشخصية جاي جاتسبي: هل يتعين علينا أن نتعاطف معه (كضحية للثقافة السائدة آنذاك في العقد الثاني من القرن العشرين) أم نلومه للأحداث المأساوية التي حدثت في رواية جاتسبي العظيم.

سوف نرى أمثلة إضافية غزيرة تمثل هذه الموضوعات والنصوص المدرسية الشيقة في الفصول القادمة.

إننا بشكل رائع وعظيم نستطيع أن نقدر قيمة كل من القوة التعليمية ومتعة الطلاب الناجمة عن مثل هذه المناقشات أو المناظرات، لو أنها أعدت بشكل ملائم لهؤلاء الطلاب، باتباع الخطوات التي سبق وصفها من قبل. لكن نحصل على أعظم ناتج ممكن من المناقشة، فإن علينا أن ننشئ معيارًا واضحًا للإسهام المنتج والمفيد.

تذكر أن المناقشة الجيدة ليست مجانًا للجميع، بل إنها يجب أن ترتبط مباشرة بهدف تعليمي معلن أو سؤال ملصق واضح للجميع، كما يجب أن تتبع إجراءات أو خطوات بسيطة، ينبغي أن يتم تدريسها وإثراؤها بوضوح، مثلها مثل أي درس جيد.

لكي نصبح مستمعين ومتواصلين جيدين، فإن الطلاب يحتاجون إلى نمذجة وممارسة موجهة وتقييم وصفي، يبدأ حالما يتعلمون كيف يعرفون المعيار على النحو التالي:

- استشهد دائمًا بأجزاء من النص عند إجراء الحوار أو المناقشة.
- عند عدم الاتفاق مع خلاصة، توصل إليها غيرك أو مجادلة أو حلول يضعونها، فعلينا أن نعيد – بإيجاز – تقييم وتقدير ما قالوه، دون مقاطعة وبشكل مهذب ومتحضر للغاية.
- كن موجزًا ومحددًا فيما تتناوله من نقاط، دون إسهاب أو إطالة.
- تجنب المشتتات اللفظية التي تبدد تركيز المستمعين إليك (كأنك تستخدم مثلاً كلمتي «مثلاً» أو «كما تعلمون» استخدامًا مبالغًا فيه).

إن هذا النوع من المؤشر المرجعي (المعياري) للإيجاز يمكن أن يكون كافيًا «الأقل هو الأكثر». ولكن إذا أردنا من طلابنا أن يكونوا قادرين على التحدث بوضوح، فإن كل ما ذكر من هذه المواصفات السابقة يجب أن تتمّ نمذجته وإظهاره وعرضه وإثراؤه، من خلال المناقشات، التي يقوم بها المعلم أمامهم. (لو تمّ إثراء هذه المواصفات بتناغم فيما بينها من خلال أداء المعلم، فإن الفوائد الناجمة عن ذلك ستكون مضاعفة بالتأكيد).

إنني لا أعتقد أننا نستطيع المبالغة في تقدير قيمة مثل هذه المناقشات، ولقد تابعت مؤخرًا مناقشة سقراطية[1] في أكاديمية تيمبي الإعدادية (في حصة كيمياء، من كل الأماكن التي أتيحت لي بالفصل)، وتأثرت بعمق بالكيفية التي ترسخت بها مسألة إجراء هذه المناقشات المنتظمة في معظم فصول المدرسة، وكيف أنها جعلت الطلاب بمثل هذه الدرجة من التوازن والثقة والتحدث والاستماع بفاعلية واضحة. لقد كانت المناقشة والمحادثة مثيرة للانهماك والانشغال بها عما عداها؛ لدرجة أن الطلاب مكثوا بالفصل، حتى بعد سماعهم الجرس يدق معلنًا انتهاء الحصة.

هناك اختلاف مقبول، ربما يكون في التشبيه المستعار من «مناقشات حوض السمك»، كما يوصي بها خبير التقييم ريك ستيجنز (١٩٩٤م)؛ حيث تعقد حلقة خارجية من الطلاب للإشراف على وتقييم المناقشة التي تدور بين بقية الطلاب في الحلقة الداخلية. إن هذه الاستراتيجية تساعد -بشكل كبير- على تحسين مهارات المناقشة لدى الطلاب.

إن مهارات المنافسة مهمة للغاية في كل مجال، وكإعداد للقدرات الفردية على العرض. إنها ليست فقط لراغبي الاستمرار في التعلم أو في الحياة الجامعية أو للموهوبين؛ إنها لكل الطلاب الذين يستحقون أن يمارسوها بانتظام مرتين -على الأقل- أسبوعيًّا في معظم المقررات (لمزيد من التفاصيل بخصوص هذا الموضوع، سيرد ذكرها في الفصول المتعلقة بالمواد الدراسية المختلفة).

ولحسن الحظ، فإن القراءة والمناقشة المعتمدتين على وجود نص مؤثر، تعني -في المقابل- إعدادًا جيدًا للكتابة، التي تقود التفكير إلى أعلى مستوى ممكن. بل ربما يكون الأمر أكثر من أي نشاط آخر؛ إذ إن الكتابة تحسن قدرة الطالب على التفكير، وإيجاد الصلات، وتحقيق الوضوح والمنطق والإحكام. إن الكتابة تمكننا من أن ندرك النقاط

(١) هناك أسلوب مميز في المناقشة السقراطية، التي تبدأ بالتركيز على تلقي كافة التساؤلات والافتراضات المتعلقة بموضوع المناقشة، ثم يتم بحثها ومناقشتها وتفنيدها ليصل الجميع في نهاية الأمر إلى الإطار والعرض الصحيح لموضوع المناقشة باتفاق الجميع - المترجم .

الفاصلة الجوهرية، وأن نميّز بين الآراء و الحقائق، وبين الإحساس الصادق والهراء الجاذب. ثمة قوة هائلة تربط – في تمييز واضح – بين أولئك الذين يكتبون بالفعل، وأولئك الذين يستطيعون الكتابة (جراف، ٢٠٠٣م، اللجنة القومية للكتابة).

كتابة الطالب بالإشارة إلى النص

لن أكون هنا، في هذا الموضع، استقرائيًّا أو توجيهيًّا زائدًا عن الحدِّ، وسوف تجد تفصيلات أكثر في الفصول المتعلقة بالمواد الدراسية، ويمكنك أن تعدِّل أو تعيد ترتيب بعض من هذه الخطوات التي سأصفها.

إن الكتابة في مراحلها مختلفة، من عملية تتم على عجل ودون عناية كافية، إلى قطع مكتوبة أكثر انتظامًا؛ مما يعود بمكاسب أكبر من الخطوات السابقة المتمثلة في القراءة المتمعنة، وكتابة الحواشي والتذييلات والمناقشة لنص أو أكثر. وبالتسلح بهذه المفاهيم واستيعابها، يجب على الطلاب الرجوع إلى النص والقيام بما يلي :

- مراجعة هادئة وإعادة قراءة الملاحظات التي سجلوها، والمواضع التي وضعوا تحتها خطوطًا من النص، أو كتبوا عنها حواشي وتذييلات؛ ليقرروا أيًّا من هذه المواضع سوف يكتبون عنها، وأيها سيخدم النص بشكل أفضل بهدف أداء التكليف المطلوب (أن يحاور .. يتوصل إلى خلاصات .. يحل مشكلة .. يلائم ويوفق بين وجهات نظر متعارضة).
- يرتب أو ينظم أحسن ما في هذه الأفكار والبيانات والاقتباسات في قائمة سريعة أو إخراج رسمي متفق عليه.

ثم عندئذ يكتبون عبر المناهج، فإن الغالبية العظمي من تعيينات / تكليفات الكتابة ستكون مطابقة لهذا التكليف البسيط نفسه. وغالبًا ما يعد هذا النوع أسمى نوعٍ منها. لكن معظم هذه التكليفات اليومية في الغالب، ليست بحاجة إلى تصنيف صفي، وكل ما تحتاجه هو أن تكون كاملة الوصف وأن تراجع نصوصها، أو يتم اعتمادها بمجرد إلقاء نظرة سريعة عليها؛ لكشف ملامحها لكي تكون في نهاية الأمر محاولة أمينة

وصادقة للاستشهاد بالنص، والاستجابة بتناسب وتناغم للسؤال المطروح. بعض التعيينات قد يمكن تقييمها بعمق أقل أو أكثر بالنسبة للمحتوى والوضوح للبعض الآخر منها – وفي فنون اللغة خصوصًا، يمكن تقييمها إلى درجات متفاوتة حسب درجة تماسك الموضوع والآليات اللغوية المستخدمة فيه.

إن نمذجة مثل هذه الكتابات أمر مهم للغاية في هذا الموضع. كذلك يتعين على المعلمين أن يفكروا بصوت عال لإزالة الغموض في كيفية اختيار أفضل الاقتباسات والحقائق والتكليفات؛ التي تمكنهم في نهاية الأمر من أن يقوموا بالتعديلات اللازمة والتصحيحات المطلوبة، أثناء عملية ما قبل القراءة، وأثناء عملية القراءة نفسها.

في اللغة الإنجليزية وفنون اللغات، فإنه على المعلمين عمومًا – وعلى أية حال– أن يضمنوا بالفعل أن الطلاب قد حصلوا على التعليمات التفصيلية والشرح الكافي للكتابة، بما في ذلك شرح العناصر المطلوبة للمؤشر المرجعي الخاص بالكتابة (ستجد تفصيلات هذا المؤشر بصورة أكبر في الفصل القادم). وسوف نعيد الحديث عن الحدِّ الأقصى المعتدل من كيفيات الكتابة، والمعدلات المطلوب تسجيلها للدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات في الفصول اللاحقة.

في كل المواد الدراسية، ولكن على وجه الخصوص في اللغات، سيكون التدريس محصنًا بصورة أكبر، وسيكون التعلّم متسارعًا بجعل الطلاب يحللون الأوراق المنمذجة المكتوبة من قبل الطلاب الذين قاموا بتنفيذها أو المعلمين. لا شيء هناك يمكنه تحسين قوة كتابة درس مثل النموذج العلمي. إن الطلاب بحاجة إلى أن يروا إلى أي مدى ينظم الكتاب المجيدون حواراتهم، وكيف يكتبون جملاً مؤثرة، وكيف يختارون لغة مناسبة.

ونتيجة لأن معظم تصنيفات الكتابة الاستيضاحية المقنعة الجيدة لها العناصر الأساسية نفسها. فمن الممكن غالبًا استخدام الأمثلة نفسها، التي تمَّ توظيفها من قبل في التكليفات الكتابية المتعددة؛ إذ رغبت في ذلك؛ لأنه بمجرد أن تتمكن من إنشاء أو تأسيس

«مجموعتك الدائمة»، فإنه يجب على كل معلم في الفريق أن تكون لديه مجموعة جيدة من الأوراق لهذا الغرض.

أخيرًا، فإنه في أي مادة دراسية؛ حيث تطلب فيها أداء تعيين/ تكليف ورقة رسمية، فإنك ستكون ذكيًا بدرجة كافية لأن تفحص نواتج (أطروحات) طلابك وكتاباتهم، قبل أن ينغمسوا بعمق في العمل (جاجو، ٢٠٠٥م) (ورد في كتاب كارل جاجو أيضًا ذكر لجوائز عملية رائعة للكتابة والتصنيف، المعتمد على الوقت المنقضى في أداء هذه الكتابات والأداءات المرتبطة بهذا الوقت). وكمعلم، فإنني اكتشفت ذلك؛ لكي أحقق منافع جمة ليّ ولطلابيّ. إنه لمن المهم – ولكن غالبًا ما يتمُّ إهماله في الشرح والتفسير– أن تتمَّ مساعدة الطلاب على أن يتعلموا مهارات التواصل إلى مناقشاتهم وحواراتهم والدعم المنظم لها. إن ذلك يوفر وقتًا ثمينًا وإجهادًا غير عادي (مما يعوقهم عن تنمية مهاراتهم نحو الكتابة)، وذلك أيضًا يوفر وقت المعلمين الذي يقضونه في تصنيف المستويات. إن الورقة النقاشية المعدة جيدًا والمركِّزة هي أسهل تصنيفًا وأكثر إيجابية وذات خبرة إنتاجية أكبر بالنسبة للطلاب. (ومرة أخرى، للحصول على تفصيلات أكثر عن ذلك، وعن الوسائل الأخرى المتاحة الإجهاد الورقي في مراجعة ذلك الحمل المتعب وتصنيفه ، انظر تحت عنوان: «اكتب أكثر وصنِّف أقل» في الموقع الإلكتروني:

com)..mikeschmoker.www

خلال الفصول القليلة القادمة، سوف أشير إلى أنموذجين، تمَّت مناقشتهما في هذا الفصل، وهما بخصوص الاختلافات التي يمكن استخدامها لعدد لا محدود من المرات سنويًّا في أي نظام. وبينما يكون لدينا ضمان في أن الطلاب في القراءة الناقدة والكتابة والتحدث ستتقدم بمعدل كبير. يمكنك أن تراهن على ذلك.

علينا بالاستخدام الصحيح الأمثل للنماذج التي تخاطب المهارات العقلية الأساسية التي وصفها دافيد كونلي(٢٠٠٥م). إنها القدرة على القراءة بهدف الاستنتاج

والتحليل والتوفيق بين وجهات النظر المتناقضة، ودعم المناقشة بالأدلة الدامغة، وهي المسائل التي لا تعتمد في حلها على إجابة وحيدة.

إن أي معلم يستطيع أن يبدأ تطبيق وترشيح استخدام النموذجين في الفرق المعتمدة على مجتمعات التعلم المهنية. إننا إذا تعلمناها وطبقناها، في توحد، مع المناهج المتسمة بالاتساق والوحدة العضوية المتناسبة فإن الطلاب سوف يتلقون تعليماً يعدهم – كما لم يتمّ إعدادهم من قبل – لأن يكونوا، بمنتهى الدقة والسرور والالتزام، مواطنين مساهمين في مجتمعاتهم، سواء في حياتهم العملية أو حياتهم الجامعية.

دعنا الآن ننظر إلى ما ينبغي علينا أن نعلِّمه، وما الكيفية التي علينا أن نتبعها في هذا التعليم، مع التأكيدات القوية بضرورة الإلمام بمبادئ القراءة والكتابة والتحدث الوظيفية. إن التطبيقات المتعلقة بأي نظام تعليمي يجب أن تكون واضحة وشفافة بالفعل.

القسم الثاني

المناهج والتدريس والإلمام بمبادئ

القراءة والتحدث والكتابة في مجالات المحتوى

(مختلف المواد الدراسية)

الفصل الرابع

فنون اللغة الإنجليزية

(لنجعلها بسيطة)

" إن البالغين الذين يدخلون عالم الكبار في القرن الحادي والعشرين سوف يقرأون ويكتبون أكثر مما كان عليه الحال في أي وقت مضى في التاريخ الإنساني. إنهم سيحتاجون إلى مستويات متقدمة من الإلمام بالقراءة والكتابة؛ لأداء أعمالهم وإدارة شئون منازلهم والتصرف كمواطنين وتسيير حياتهم الشخصية".

ريتشارد فاكا

" إن الانفجار الحادث في الإعلام والتكنولوجيا، جعل الأمر الأكثر أهمية في كل ذلك أن الطلاب يجيدون المهارات الأساسية المحورية المتعلقة بجمع الأدلة وتقييمها . إن القراءة والكتابة بشكل ذاتي مستقل وبثقة سوف تبقى الفنون الأساسية في زمن المعلومات ".

فيكي فيليبس

" إن الأدب يجعل الحياة المتميزة ممكنة، [إننا] نكون أنفسنا من الروايات والقصائد والمسرحيات، تماماً مثلما نبنيها من الأعمال التاريخية والفلسفية".

فيكي فيليبس

إن فنون اللغة، أكثر من أي نظام آخر، قد فقدت طريقها، وأصبحت في حاجة ماسة إلى الوضوح. ولتحقيق تلك الغاية، فإننا بحاجة إلى تبسيط وتعديل ملاءمة معايير فنون اللغة الإنجليزية، ودون أن نركز في فعلية قصدنا لهذا التعديل، فإن حالة المعايير والتقييمات المصاحبة لها ستكون ذات أثر مدمر غير مسبوق علينا. وكما تدل القناعات الحالية، فإن هذه المعايير – بصورتها تلك – قد أفسدت تعليم اللغة ورسالته الأساسية: في ضمان وتأكيد أن الطلاب يستطيعون القراءة والكتابة والتحدث بصورة

مؤثرة وفاعلة داخل المدرسة وخارجها. إن المعايير الجديدة الأذكى سوف توضح مبادئ الإلمام بالقراءة والكتابة، وتأكيد –إلى حد ما – أن المعايير الحالية (بما في ذلك المعايير القومية) لا تخاطب بصورة ملائمة أو مقبولة: في كل عام، يحتاج كل طالب إلى أن يمضي مئات الساعات – بالفعل – في القراءة والكتابة والتحدث من أجل الإيفاء بالأغراض الذهنية المطلوبة.

في هذا الفصل، سوف أدافع عن نموذج بسيط للغاية، يختص بكل من: ماذا نعلِّم وكيف نعلِّم في فنون اللغة الإنجليزية التي تبدأ في المرحلة الابتدائية. سوف أقوم بعمل إشارات متكررة لأنموذج الإلمام بالقراءة والكتابة، الذي أوردته في الفصل الثالث. وفي نهاية هذا الفصل (الفصل الرابع)، سوف ترى الكيفية التي نجحت بها ثلاث مدارس في تأكيد وضمان أن طلابها كانوا يقضون مئات الساعات في القراءة والتحدث والكتابة كل عام.

إن كل الأنظمة التعليمية تؤدي أو ترتبط بعملية النجاح كهدف أخير لها في الأنظمة الأخرى. ولكننا، كما نرى، فإن كفاءة اللغة هي أساس التعلّم في الأنظمة الأخرى. وكما يدلل ماك كوناكي وزملاؤه، فإن الطلاب «ينمون لديهم معرفة مفاهيمية عميقة في نظام تعليمي ما؛ باستخدام عادات القراءة والتحدث والكتابة والتفكير، التي تنظم القيم والاستخدامات» (٢٠٠٦م، ص ص ٨ –١٤).

إن معظمنا يعرف إي . د . هيرسك بسبب دفاعه الشديد عن المحتوى المعرفي في الأنظمة التعليمية. وكما رأينا في موضع سابق، فإن ذلك لم يمنعه من التوصل إلى خلاصة أن الإلمام بمبادئ القراءة والكتابة «هو الهدف المتفرد الأكثر أهمية للتمدرس»، وثمة مؤشر آخر يمكن الاعتماد عليه في الكفاءة العامة وفرص الحياة (٢٠١٠م، ص ١). إن فنون االلغة مهمة بدرجة كبيرة في كل مادة دراسية – تلك الحقيقة التي راعتها تماماً المعايير القومية (وبشكل يحوز الإعجاب) وقد تعرفوا عليها. إذا استطعنا الوصول إلى هذا النظام بصورة صحيحة ، فإن المنافع التي ستحصل عليها ستتعاظم عبر أدائنا لهذه المناهج.

إن كل ذلك يبدأ بالقراءة.

القدرة على تغيير الحياة تأتي من القراءة الخارجية المكثفة

" إذا قدر عليك أن تولد فقيرًا ، فمن الأفضل لك أن تبدأ بالقراءة ".
جوكونيان

إننا هنا أمام حقيقة بسيطة مؤداها: إن القراءة المكثفة المتعددة الأغراض والآفاق هي أضمن وسيلة وطريقة للخلاص من الفقر والقيود، التي تفرض نفسها على مَنْ هم أقل دراية أو إلمامًا بمبادئ القراءة والكتابة.

وحسبما يقول جاكوس بارزون: «ليس هناك موضوع للدراسة أهم من القراءة .. ذلك أن كل القوى الذهنية تعتمد عليها» (١٩٩١م ، ص٢١) أو كما كتب ألدوس هكسلي: «كل إنسان يعرف كيف يقرأ، فهو يحمل بداخله القوة لأن يعظم من حدود نفسه؛ لتتعدد الطرق التي يستطيع بها التعبير عن وجوده؛ ليملأ بها آفاق حياته بشكل متميّز وشيق».

رافي إسكويث، واحد من أحسن المؤلفين مبيعًا، وهو معلم بالصف الخامس الابتدائي، في أشد المناطق فقرًا في شرق لوس أنجلوس. إن إسكويث يعلم إلى أي مدى تعتمد الأمور على القدرة على القراءة جيدًا؛ إذ كتب يقول:

> دعنا نواجه الأمر على حقيقته: القراءة أكثر الموضوعات أهمية في المدرسة، بل إنها الأهم من كل المواد الدراسية مجتمعة (٢٠٠٣م، ص ٣٠).
>
> إنني أريد من طلابي أن يعرفوا أن قدرتهم على القراءة والكتابة هي مسألة حياة وموت (ص ٤٤).

إنها مسألة منطق لا أكثر – أليس كذلك؟ لدرجة أن إسكويث يتفادى تطبيق قاعدة القراء الأساسيين وتدريبات المهارات الأساسية؛ لدرجة أن طلابه يستطيعون القراءة

بشكل مكثف ووظيفي (سوف ننظر إلى قائمة قراءاته الطموح؛ حيث يرد فيها كل ما يقرؤه طلابه، ولن يستغرق الأمر أكثر من لحظة). وكنتيجة لمناهج إسكويث غير التقليدية، غادر مئات الطلاب فصله – في الصف الخامس الابتدائي – وواصلوا إنجازاهم وأداءهم «الأشياء المتميزة» (إسكويث، ٢٠٠٣م، ص ٣٠). لقد كان متوسط أداء طلابه يفوق الـ ٩٠٪، بينما كان المتوسط لأداء طلاب بقية فصول المدرسة لا يتعدى ٤٠٪ .

لماذا هذا الاختلاف الذي يجعل القلب يفيض بالحزن وغير الضروري؟ لأن بقية المدرسة، مثلها مثل هذه الأغلبية الكاسحة لطلاب المدارس، لم تفهم حق الفَهم قيمة تبسيط القراءة، وتعميق مستوى كثافتها، وزيادة الساعات المخصصة لذلك كل أسبوع في الفصل. وبدلاً من القراءة والتحدث والكتابة عن كثير من الروايات والكتب العلمية والوثائق الأخرى، إن المعلمين الذين اقتفوا آثار إسكويث لازالوا يصرون على تطبيق طريقة «مدربي وموجهي القراءة»، ويفضلونها استخدام القراء الأساسيين وأوراق العمل الخاصة بالمهارات (إسكويث، ٢٠٠٣م، ص ٣٠).

متى سوف نتعلم؟، على حد قول إسكويث في كتابه القيم بأنه ليست هناك طرقًا مختصرة للوصول إلى ذلك؟ إن التحسن المدرسي أمر مستحيل الحدوث، دون ضمان أن يقرأ الطلاب كميات أو بمعدلات قرائية غزيرة لعدة مئات من الساعات كل يوم، مئات من الساعات؟! بطبيعة الحال، دعنا لا ننسى أن لدينا حوالي ١,٠٠٠ ساعة سنويًّا لكي نؤدي فيها ذلك العمل. وبالتأكيد، يمكننا أن نخصص ٢٠٪ أو أكثر من ذلك الوقت في القراءة، وتتبقى وفرة من الوقت للمناقشة والكتابة والتدريس لمعدلات وفيرة من المحتوى في كل نظام تعليمي.

دعنا ننظر الآن إلى أنواع النصوص التي ينبغي على الطلاب أن يقرأوها بوفرة ضخمة، ولماذا يعد كل نوع من هذه الأنواع في غاية الأهمية لتعليمهم وبمنتهى القوة والفاعلية. سوف نبدأ بالأدب – المفتاح إلى حياة مليئة بالتميّز والإثارة والتشويق.

قراءة الأدب

لم يكتب أحد في التحدث عن استخدامات الأدب بشكل أفضل مما كتبه مارك إدموندسن(٢٠٠٤م) وهو أستاذ اللغة الإنجليزية في جامعة فيرجينيا، إن مارك إدموندسن يعلم إلى أي مدى يمكن للأدب أن يُدرَّس ، وإلى أي مدى يمكن أن يوسِّع من آفاقنا، وأنه يسمح لنا بأن نؤهل قدراتنا، ونقيم حياتنا ووجهات نظر العالم من حولنا، عندما تنعكس أيضًا خبراتنا نحو هذا العالم، إن «القراءة» كما يكتب إدموندسن «توقظني»، إنها تأخذني من عالم مليء بالحدود المزعجة والفظة إلى إمكانات واحتمالات لا تحدها حدود» (ص ١). ومن خلال الدراسات الأدبية، اكتشف إدموندسن أن كل وعيه التام الدقيق قد امتد إلى آفاق رحبة لم يرتدها من قبل(ص ٤).

إن إدموندسن يريد من كل طلابه أن يمتلكوا هذه الخبرة، ولكي يحدث ذلك، فإنه يعرض هذا المصحح الضروري: إن الأدب ليس بالضرورة البحتة عن «التشخيص» الرمزي أو اللغة التشخيصية التصويرية أو نظام مستقر، أو حالة مزاجية محددة أو بنية تركيبية معينة، إن هذه المفاهيم قد تمَّ تأكيدها بصورة أكثر عمقًا في المرحلة الثانوية، إن الأدب بصورة أساسية «عننا نحن» كأفراد، كأناس يبحثون عن فهم أنفسهم والعالم الذي يتقاسمون فيه العيش معنا. ولسوء الحظ، فإن الخيال، غالبًا ما يتم تدريسه — كفكرة مجردة — إنه مباراة خالصة أو رمزًا خالصًا.

إن الأدب شيء ما أكثر بساطة بكثير، أكثر مباشرة وأكثر ذاتية: إنه فرصة لأن نزن قيمنا الخاصة وميولنا العاطفية التي نعلم مبرراتها وأسباب تمسكنا بها في مقابل تلك القيم والمشاعر التي يحاول المؤلف وشخصياته/ شخصياتها إيجادها، هل نحن نحب — نكره — ننتمي إلى — أو نتعلم من أنفسنا أو ثقافتنا أو الأشخاص الذين نعرفهم بشكل أكثر وضوحًا كنتيجة لتعاملاتنا، أو لمواجهتنا لتلك الشخصيات الخيالية، التي يرسمها المؤلفون في أعمالهم، سواء أكانت قريبة منا أم بعيدة عنا، وسواء أكانت من الماضي أم من الحاضر؟ هذا هو الأدب وسيظل دائمًا مصدرًا أساسيا وسرورًا أساسيًّا

ومقصدًا رئيسيًّا لقراءة الأدب والمسرحيات والشعر والسير الذاتية،أما بقية نتاجات الأدب وإبداعاته، فهي لا تعدو أكثر من مقاصدها الزخرفية أو الشكلية.

إن الأدب يسمح لنا بأن نعكس نحوه اجتهاداتنا وآراءنا وأن نتعرف إلى أفكار بارعة، وأن نجبر آليات الأداء والتشغيل في حياتنا الخاصة على أن تستجيب لهذه الأفكار – ومن ثم تتاح الفرصة لها أن تشكل حياتنا. يصف إدموندسن العمليات الذهنية التي تصاحب ذهن أحد طلابه ، وهي طالبة جامعية رياضية، أثناء قراءاتها للإلياذة التي كتبها هوميروس، إذ رأت نفسها فجأة في شخصية «آخيل»[1]، وعند قراءتها لما كان يعتمل به ذهن «آخيل» من بحث عن المجد والانتصار والسيادة، أدركت أن ثمة بونًا شائعًا بينهما، فليس لديها ما ينعكس شعوريًّا على قيمة من القيم، تتصل بالاستحواذ أو السلطة – حتى بأسلوبها الخاص – أو ما يحتمل أن يؤثر في بقية مجالات حياتها الأخرى، هل كان «آخيل» شخصًا يمكن منافسته أو مجاراته؟ لماذا؟ لقد كانت التجربة والخبرة ذاتية عميقة ومنتقلة إلى القارئ بشكل غير عادي. إن معايير القراءة القومية الجديدة لها بعض النقاط الجيدة، ولكنها تتعامل مع هذه القيمة بشكل تجريدي بحت (دون النظر إلى أعماق الأشياء بهدف استكناه أبعادها – المترجم) ألا، وهي: الجوهر البسيط للخبرة الأدبية وللدراسات الأدبية.

إن الأدب والفن والشعر يوسع من نطاق قيمنا وأفقها، ويعيد انتقاء وترشيح قيمنا وأحاسيسنا. وخلال ذلك كله ، يكتب إدموندس قائلاً (٢٠٠٤م): «إننا قادرون على أن نكشف عن قناعاتنا المركزية (الرئيسة) عن السياسات والحب والنقود الحياة الطيبة (الصالحة)»(ص ٢٨)، ومثلما كتب كيلي جالاجر (٢٠٠٩م) يقول :

> إنني شخص مختلف لأنني قرأت رواية ١٩٨٤م .. لقد رأيت حكومتي وهي تؤدي بشكل مختلف، إنني أقدر قضايا الخصوصية بشكل

(١) بطل من أبطال الأساطير اليونانية ، وإليه يعود الفضل في انتصار اليونانيين على أهل طرواده ، بسبب حيلته في "الحصان الخشبي" – المترجم.

مختلف عما قبل قراءتي لهذه الرواية، وأصبح لدي إحساس عالٍ للغاية بقيمة الدعاية والإثراء اللغوي –كل ذلك تولّد لديَّ بسبب قراءتي لهذه الرواية(ص ٥٧).

إنني أيضًا شخص مختلف –كالعديد منكم – بسبب الخصائص والأفكار والأشخاص التي صادفتها فيما قرأته من شعر ونثر، وينطبق نفس الحال تقريبًا على الأشخاص والأفكار والمواقف التي قرأتها في الكتب والمؤلفات غير الأدبية، أو الكتب الأدبية التي تتناول ظواهر وقضايا، والكتب التي تتناول الأحداث الجارية، وتلك التي تعرض وجهات نظر، كل تلك النوعيات توسع آفاق عقولنا بصورة جيدة، كما أنها تسمح لنا بأن نكتسب تلك المعرفة الضرورية واللازمة لقيامنا بالتفكير الناقد.

المؤلفات غير الروائية العلمية والمؤلفات غير الروائية الأدبية

كما رأينا من قبل، اكتشف ويلينجهام أن المحتوى المعرفي (في النصف الثاني من عام ٢٠٠٩م) والتفكير النقدي عمليتان لا تنفصلان عن بعضهما البعض، وتحدثان بشكل تبادلي. والآن، ما أفضل طريقة يتم بها اكتساب مثل هذا المحتوى؟ إن الكتب نفسها تؤدي دورًا حتميًّا. إن قراءة «الكتب» تعرض الأطفال لحقائق أكثر، وتوسع من آفاق المفردات (صيغة من صيغ المعرفة) أكثر من أي نشاط آخر» (ص ٣٧، من مجموعة التأكيدات).

إن الكتب غير الروائية (العلمية) تقع ضمن أغنى المصادر المعرفية. وإنني لأتفق كلية مع ولِ فيتزهوج (٢٠٠٦م) أن متطلبات المستويات الاثنى عشر يجب أنه تؤدي إلى زيادة ضخمة في العدد الإجمالي للكتب غير الروائية، التي يقرأها الطلاب، دون أن يقتصر الأمر على مجرد مقتطفات أو اقتبسات محدودة منها (انظر أيضًا: ماثيو ، ٢٠١٠م).

إن حصة اللغة الإنجليزية هي المكان الأساسي، الذي يتعيّن علينا فيه أن نضمن أن الطلاب يقرأون ويكتسبون شهية (قابلية)، تؤهلهم بعد ذلك للمحتويات الثرية، التي تتضمنها الكتب غير الروائية(العلمية). إن سير الحياة والتراجم الشخصية، والتي تعدُّ

الصيغة الأكثر سيادة وبروزًا بين المؤلفات الأدبية غير الخيالية (غير الروائية)، هي واحدة من أكثر المصادر ثراءً وزخمًا بالمحتوى المعرفي. ولكن الكتب ليست كافية. إن ويلينجهام يضيف كذلك بضرورة أن يكتسب الطلاب معرفة أساسية ومهارات تفكير ضرورية «أثناء سنوات المرور بخبرات المعرفة في الصحف والمجلات الجادة الهادفة، وكذلك من المحتوى الثري للمناهج في المدارس» (ويلنيجهام ، في النصف الأول من عام ٢٠٠٩م، ص٢).

إنني مقتنع تمامًا، بل ويمكنني أن أجادل في الفصول المتبقية من هذا الكتاب، بأن الاندماج في المحتوى الثري للمناهج يجب أن يتضمن فرصًا كثيرة ذات مغزى وهدف، بالنسبة للفرص المتاحة في الفصل من قراءة ومناقشة المجلات الجادة والصحف في كل مادة دراسية منذ الفصول المبكرة.

الصحف والمجلات في الفصل

خلافًا لما يفترضه البعض من أن الطلاب يتمتعون بمتابعة الأخبار والقضايا الحالية؛ لاسيما عندما تتخذ هذه القضايا والأخبار شكل مناظرات يسودها الجدل والخلاف. لقد رأيت معظم الطلاب –المتجانسين في المستوى – يتحدثون ويكتبون بشغف وحماسة شديدتين، عندما يطلب منهم أن يكتبوا، وأن يتبادلوا وجهات نظرهم بخصوص قضايا أو أمور غير محسومة، أو حتى عن أشخاص غير متفق عليهم من قبل الجميع، مثل: تجريف الشواطئ، وسارة بالين، والرئيس أوباما.

لعدة سنوات مضت، كنت أوصي بضرورة أن يخصص المعلم يومًا كاملاً في الأسبوع، ليقرأ المقالات المتعلقة بأحدث الأمور والقضايا ووجهات النظر، خاصة في مواد: اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية والعلوم (شموكر، ٢٠٠٦م ، ص ص ١٧٠–١٧٢).إن كيلي جالاجر، المؤلف والمعلم بالمدرسة العليا يقوم بذلك بالفعل، فيما يسميه بنشاط «مقالة الأسبوع»، لقد بدأ ذلك عندما اكتشف أن مجرد عدد قليل فقط من طلابه يستطيعون تعرّف اسم نائب الرئيس الحالي، بل إنهم كانوا يعتقدون أن «القاعدة»

كانت مجرد لقب لشخص يدعى «آل» (المقطع الأول من اسم القاعدة Al-qaeda ، المترجم) (٢٠٠٩م، ص ٢٨) (لرؤية ملف سنوي كامل تحت عنوان«مقالات العام»، يستخدم في مدرسة جالاجر ، يمكنكم زيارة الموقع: (www.kellygallagher.org).

علينا أن نضاعف جهودنا لكي نحقق مزيدًا من التكامل بين قراءاتنا الحالية ومناهجنا التي ندرسها. وإذا استطعنا أن نجعل طلابنا أكثر اهتمامًا بالقضايا التي تهمهم (ونحن نستطيع ذلك)، فإنهم سيكونون أكثر اهتمامًا بالقضايا التي تحيط بهم، وبالناس، وبالآثار الأدبية التي أنجزت من قبل.

إن الأحداث الحالية تثير اهتمام الطلاب بالأدب والسياسة والتاريخ، كما يمكن لهذا العرف الجديد أن يثبت ويرسخ ويكون شيئًا ما له ثبات وكينونة، مثلما يفعل جالاجر الآن، عندما يقوم بتدريس «الأمور مستقرة وهادئة في الناحية الغربية»: ذلك أنه – من خلال قراءة متعمقة ممعنة – قام بوضع المقالتين المتعارضتين في وجهتي نظرهما فيما يتصل بحرب العراق (٢٠٠٩م، ص٢٧). إن تجميع وتنظيم مثل هذه المواد القرائية – مع وضع أسئلة جيدة لها – يجب أن يكون ضمن أقصى أولويات فريق التدريس.

إن هناك مصادر جيدة وقيمة، وفي الصفوف المبكرة، فإن أنشطة مثل: «القارئ الأسبوعي»، «وقت للأطفال» و«الصحفي المدرسي» تحتوي على مواد قرائية إخبارية وقصصية ثرية، تناسب الطلاب، بدءًا من سنِّ السابعة. علينا أن نقرأ ونناقش هذه الأنشطة لبضعة ساعات كل أسبوع، بدلاً من مواصلة عرض الأنماط اللغوية التي تقولب الطلاب وتقسمهم إلى تصنيفات عقيمة حسب مستوى مهارات القراءة لديهم (مثل إضافة «ed» أو «ing» لـ (٢٠)كلمة لمدة قد تزيد على نصف وقت الحصة بالكامل).

بل إن الأفضل من ذلك؛ بالنسبة للصفوف الأعلى من المرحلة الابتدائية (بدءًا من الصف الرابع حتى نهاية المرحلة) أن يتم تقديم جرعة (معدلاً) مدهشًا من صحف الكبار والمجلات والمقالات المعبرة عن وجهات نظر، للقراءة وأنه يمكن فهمها إذا تمّ سبقها بخلفية مناسبة ومجموعة كلمات مناسبة (وباستخدام الخطوات التي سبق وصفها في

الأنموذج المتعلق بالإلمام بمبادئ القراءة والكتابة، والذي تمَّ شرحه في الفصل الثالث). إن هذه المقالات نفسها يمكن أن تكون بالدرجة نفسها من التشويق لأعضاء تدريس المدرسة العليا. لقد قمت بتجميع هذه المقالات، وكذلك يجب القيام بالمثل بالنسبة لفرق مجتمعات التعلّم المحترفة في كل نظام تعليمي. قد يمكن أن يكون البعض جزءًا من مجموعة دائمة يمكن استخدامها وتشاركها مع فرق أخرى في بعض الحالات ولمدة سنوات، لقد قمت بتجريب مقالات مختلفة من صفحات تم تنقيحها وتحريرها من مجلة «النيوزويك» وصحيفة «الوول ستريت» وتقديمها كجرعة قرائية مركزة لمجموعة من الطلاب ، طالبًا إياهم بأن يصنفوا المستويات التي يمكن أن تقرأ المقالات وتناقش حسب مستوياتها، وبالشكل الذي تبدو عليه مناسبة. ويمكن للمجموعات بثبات أن تتعاون فيما بينها بما يسمح بقراءتها ومناقشتها من قبل طلاب الصف الخامس الابتدائي، وسوف تحقق لهم درجة انهماك أو انشغال عالية جدًّا.

تمثل مجلة «الأسبوع» واحدًا من أفضل مصادري –على الإطلاق – في مقالات المواد القرائية المتاحة عن الأحداث الحالية، وهي مجلة إخبارية أسبوعية تتناول وجهات نظر متعددة فيما يحدث من قضايا وأمور. إن معظم مقالات مجلة «الأسبوع» يمكن أن تكون مادة قرائية جيدة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، مثلما تصلح تمامًا لأن يقرأها طلاب المدرسة العليا وأساتذتهم، وهي مقالات ممتازة يمكن تطويعها للدروس كتمرين على القراءة الثاقبة واستخلاص الحواشي والتذييلات المطلوبة (تستخدم، كما هو معتاد، كنمذجة متكررة، وممارسة موجهة، وتقييم وصفي). وثمة واحدة من الملامح المنتظمة المفضلة بالنسبة ليّ في مجلة «الأسبوع»، هي «مناظرة الأسبوع»، والتي كانت تبدأ بموجز، ثم يتبعه ستة موجزات مختصرة، تعرض لوجهات نظر من خلال المنظور السياسي، كلها تقع في نصف صفحة !! لقد كانت تشكل كلها مادة قرائية عالية المستوى وشيقة ومتقنة، بشكل يصلح لأن ندرس للطلاب لكي يكونوا استنتاجاتهم أو يتوصلوا إلى آرائهم النهائية (خلاصات) ويتحاوروا، ويحلّوا المشكلات، ويلائموا بين وجهات النظر المتعارضة(كونلي ، ٢٠٠٥م).

إنني انظر إلى مقالة واحدة الآن، عنن جو ويلسون، الذي صاح محتدًا في إحدى خطب الرئيس أوباما «أنت كاذب!»، ثم كتابة هذه الفقرة بوضوح وبأسلوب نثري رشيق يمكن قراءته، كانت المقالة زاخرة بالحقائق والتضمينات المتعلقة بالقضايا التي تتناولها الفقرة – الهجرة والرعاية الصحية والمشكلات العرقية، بل إنها حتى تصف سوابق تاريخية أو عالمية لأحداث عارضة.

إن الأطفال يتمتعون بالجدال والمناظرة. إن القراءة والتحدث عن مثل هذه المقالات ربما يكون أفضل وأسرع أسلوب لتعجيل وإسراع متوسط اهتمام الطالب في العالم، وأن يبدأ في تكوين مدخل اهتمامك في حيّز قومي وعالمي في محادثات الكبار. إن معلمي اللغة الإنجليزية بحاجة إلى تخصيص وقت وحيّز جادين لمثل هذه القراءة، متبوعة بالمناقشة والقراءة، وعلاوة على ذلك، فإن مثل هذه المقالات يمكنها إعداد نماذج رائعة. بالإضافة إلى ذلك، فإن مثل هذه المقالات تكون نماذج رائعة للمعلمين لأن يستخدمونها عند تدريسهم للكتابة.

وكما يكتب جالاجر (٢٠٠٩م): «إننا ما نقرأ» والعكس صحيح تمامًا إذا قلنا «إننا ما لا نقرأ» (ص ٤٥). إذا أردنا لطلابنا جميعًا أن يتعلموا، فإن الإجراءات التي يتعين علينا أخذها يجب أن تكون بسيطة آسرة: علينا أن نضمن أن كل الطلاب قد أكملوا عدة مئات من الساعات، يقرأون، كل عام، وأن نسبة كبيرة من هذه القراءة يجب أن تكون مؤداة في فنون اللغات.

ولكن علينا ألا نرتكب تلك الغلطة التي مؤداها: إن هذا المعدل من القراءة سوف يستتبع تغييرات أساسية في معايير وتدريس فنون اللغة. واسمحوا ليّ الآن بأن أشارككم ذلك النقد الذي لا يتوقف بالنسبة للمعايير والمناهج الحالية في كل من مستويات المدارس الابتدائية والثانوية.إن عبورًا ثاقبًا لهذه المستويات سيكشف عن عواقب لا حدّ لها بالنسبة للأطفال.

المشكلة الناجمة
بين المهارات والمعايير

" مبيد للقراءة: إن ذلك القتل المنظم لحب القراءة ، الذي غالباً ما يتفاقم بتلك الممارسات التافهة والسخيفة الخالية من أي تركيز عقلي التي تقوم بها المدارس، كما لو كان العقل مغيباً".

كيلي جالاجر

إن القراءة المكثفة والواسعة الأفق تقع موقع القلب، إذا افترضنا أن لفنون اللغة جسداً. ولكن كذلك لنا أن نتساءل ما الذي يقع موقع الأساس من هذا البنيان؟ إنني أحب تلك الصيغة البسيطة المعاصرة، التي لا تهرم أبداً ولا تصيبها الشيخوخة، والتي توصل إليها مايك روس: ذلك أنه لكي نكون متعلمين ، فلابد لنا – في البداية – من أن نقرأ ونتحدث ونكتب طريقنا إلى الفهم (روس، ١٩٨٩م، ص ص ٣٢ –٣٤). إذا أردنا لكل طلابنا أن يكونوا مستعدين تماماً للحياة أو المرحلة الجامعية، فإنه علينا عندئذ أن نعتمد على تلك الأنماط العادية المسهبة ذات التفصيلات المتباينة، مثلما بيَّنا من قبل في أنموذج الإلمام بمبادئ القراءة والكتابة (الذي سبق شرحه من قبل): في أن ندع طلابنا يقرأون بتمعن وقصدية لها هدف بشكل يومي تقريباً، وأن يستخدموا تلك القراءة آنذاك كأساس لكل من الكتابة والمناقشة على السواء، وبصورة دائمة.

ولكن أولاً، نحن بحاجة إلى أن نفحص مدى تداخل معدلات القراءة وفنون اللغة الحالية مع اكتساب مبادئ الإلمام بالقراءة والكتابة في كل سنوات التمدرس في المرحلتين الابتدائية والثانوية. سوف أجادل كثيراً في أن معظم –إن لم يكن غالبية– المعايير الحالية لفنون اللغة ليست هي معايير الإلمام بمبادئ القراءة والكتابة على الإطلاق .. إنها معايير زائفة، ذات مظهر خادع؛ إذ إنها تصرف الانتباه عن الوقت الثمين والانتباه النفيس الذي يمثله أكثر الأنواع أصالة وسلاسة من أنشطة الإلمام بمبادئ القراءة والكتابة .

المهــارات تقتــل سنــوات
المرحلة الأساسية

" إن الفكرة غير الصحيحة القائلة: إن القراءة مهارة - تعلم فك رموز النص وشفراته، وأنها ممارسة للاستراتيجيات المتعلقة بفهمه الموضوع - إن هذه الفكرة ربما تعتبر أضخم العوامل الفردية في إعاقة إنجازات القراءة في أمتنا".

دانييل ويلينجهام

في الفصول المبكرة، فإن هناك نظامًا نمطيًّا من معايير القراءة، يحتوي على عدة دزينات (الدزينة هي ما يقابل العدد اثنى عشر – المترجم) من المهارات، كما أن البرامج الأساسية ذات الشعبية وكذلك معايير الولاية تطمس هوية القراءة وتجعلها واحدة ضمن مجموعة مهارات غير أساسية (فرعية) أكثر بريقًا ولكنها في الوقت نفسه أكثر تفاهة. إن المعلمين يخصصون الآن وقتًا ثمينًا لمساعدة الطلاب في دروس خصوصية أو مجموعات صغيرة للتقوية، ولعمل الأشياء المتصلة بالتمييز بين الأصوات المهموسة والأصوات المتوسطة الشدة والأصوات الجهرية»، و«عمل الترتيب الألفبائي لمجموعات من الكلمات ذات حرفين أو ثلاثة حروف» أو «فونيمات صوتية مجزأة إلى كلمات ذات مقطع واحد يتراوح من صوتين (فونيمين) إلى خمسة فونيمات تتضمن بداخلها فونيمات صوتية فردية». إن المعايير القومية (على الرغم من أن بعضها له كفاءة واستحقاق ملحوظان، فإنها متشاركة بالتساوي في الإثم الناجم عن هذا الوضع): هناك العديد من هذه المعايير التي لازالت بعيدة التحقيق، وأنها دائمًا ميالة لأن يتم تدريسها عبر أوراق العمل – ألد أعداء القراءة الوظيفية المكثفة الهادفة (والمناقشة والكتابة).

ومبكرًا عن ذلك بفترة طويلة، فإن هناك مكانًا للصوتيات والوحدات الصوتية ولمهارات قرائية معينة. ولكننا مذنبون؛ إذ أثخنا وأسرفنا في القتل، وظللنا نصر على تدريس المهارات والمعايير حتى الرمق الأخير، في الصفين الثالث والرابع، ثم أملنا بمنتهى

القسوة للافتئات على نموذج «المجموعة الصغيرة»، والذي كان يعني أن يمضي الطلاب حوالي ثلثي الوقت المخصص لما يسمى بـ «الوحدة القرائية» في انتظار التعلّم بدلاً من القيام بالتعلم ذاته – أو القراءة بالفعل (فورد و أوبتز، ٢٠٠٢م).

والأمر يرتكز أساسًا ، وبصورة أهم، في قيامنا بالاستفادة الباهتة من الوقت، والتي تستوجب إحساسًا بالأسف لضياعه في حصص القراءة في الصفوف المبكرة. إننا إذا قمنا بتغيير ذلك الأسلوب، فإن الطلاب يمكنهم بشكل كبير أن يستطيعوا القراءة بأنفسهم قبيل منتصف الصف الثاني تقريبًا. وعند تلك النقطة، فإنه بإمكان الطلاب البدء في اكتساب المعرفة والكلمات ومهارات التفكير، التي تحقق التعلّم الأمثل في الصفوف التالية. ولكن ذلك لا يمكن أن يحدث إذا واصلنا الإطالة غير الضرورية لمناهج القراءة المعتمدة على المهارات.

تأجيل القراءة – والتعلم

يشعر جون تايلور جاتو، وهو معلم بولاية نيويورك، فاز بجائزة المعلم المثالي مرتين، بمنتهى الحنق من النمط التقليدي المتبع في الصفوف المبكرة في المدارس العامة؛ إذ يرى أنه بدلاً من تغطية الفجوات الحادثة في الإنجاز، إلا أن تدريس القراءة يساعد على أن تظل هذه الفجوات قائمة إلى أبد الآبدين؛ أي سرمدية.

كملاحظ ثاقب للممارسات النمطية، وكمؤرخ تعليمي سديد الرؤية، يلاحظ جاتو أن مجتمعات التعلّم التي تتسم بالميول والنزعات الأدبية رفيعة المستوى لم يكن من ضمن مهامها – أبدًا– القيام بمثل تلك التفاهات التي يمارسها التدريس الحديث للقراءة. ومما يستوجب النقد واللوم في هذا المقال «أن تلك الممارسات أصبحت واحدة من الفروض الأساسية التي يتعين على المؤسسة المدرسية أن تقوم بها لتحفظ لنفسها حق البقاء والدوام، تلك الفرضية الزائفة (خادعة المظهر)، والتي ستجعل دائمًا أنه من الصعب أن تتعلّم لتقرأ (٢٠٠٢م ، صفحات المقدمة).

إن لدينا دليلاً دامغًا في أننا لا نستطيع بصورة مؤثرة للغاية أن نعجّل عملية التدريس للطلاب، وأن يصبحوا قادرين على فك رموز النص وشفراته، وكما أشرت في الفصل الثالث، فإن هناك معلمي الحضانة بمستوييها KG1 & KG2 ، والصف الأول في الأنظمة التي تحثُّ على الأداء المتميّز والإبداع، أولئك المعلمين الذي نجحوا بصعوبة في أن يجعلوا أغلب طلابهم يقرأون بشكل ذاتي ومستقل في حوالي منتصف العام أو قبيل الصف الأول. وبمجرد أن يبدا الطلاب في القراءة، فإنهم يتعلمونها بشكل أفضل من خلال القراءة –مجرد القراءة، دون أن يكونوا مجبرين في الوقت ذاته على أن يثبتوا أنماطًا لغوية كمهارة قرائية. إن الفروق التي تجعل هؤلاء المعلمين في غاية الفاعلية والتأثير هي فروق قوية وبسيطة في آنٍ: معدلات كبيرة من تدريسهم تؤدى للفصل بصورة جماعية؛ مما يعني أن كل الطلاب يتعلمون أغلب الوقت.

ثانيًا، إن طلاب الفصول المؤثرة الفاعلة، لا يعمدون مطلقًا إلى الانهماك في أنشطة قص وتلوين ولصق، تلك التي باتت تشغل الآن أغلب برامج القراءة المبكرة – أكثر من مائة ساعة تدريس في كل عام (فورد و أوبتز، ٢٠٠٢م).

ثالثًا، فإن هؤلاء المعلمين يستحوذون على آليات تطبيق عناصر الدروس الجيدة، مع إجراء التقييمات الكاشفة عن مستوى فهم الدروس لدى طلابهم. إنني لا أستطيع أن أخبرك إلى أي مدى، يعد ذلك أمرًا نادرًا، أن ألاحظ وجود هذه العناصر في حصص القراءة في الصفوف الأولى.

الفصول التي تعمل : حيث الوقت مقدس

يلاحظ كوننجهام وألينجتون في كتابهما المعنون «الفصول التي تعمل: كل الطلاب يستطيعون أن يقرأوا ويكتبوا» (٢٠٠٧م) أن الوقت أمر مقدس بالنسبة لأغلب المدرسين الأكفاء؛ إذ إنهم لا يضيعون دقيقة من وقت الفصل؛ ذلك أنه ليست هناك أنشطة فنية أو ما يشبهها أثناء الأوقات المخصصة للقراءة؛ حيث يظل الطلاب أثناء هذه

الأوقات مرتبطين بمهمة واحدة هي القراءة ، وما يتعلمونه آنذاك يختلف بشكل مميز وواضح عن المهارات المبهمة غير المناسبة في وثائق المعايير المتعلقة بالصفوف الأولى.

في هذه الفصول ، ينغمس الطلاب تماماً في الشرح اليومي الممتد، بلا توقف، في عناصر عادية وبسيطة للغاية من القراءة : الحروف الألفبائية وأصواتها المختلفة، والتكوينات الشائعة لهذه الأصوات مع بعضها البعض، وأنماط التهجي غير المألوفة وكلمات كلمات كلمات! (حتى ليبدو الأمر كأن هذه الكلمات بلا نهاية –المترجم) – كل الفصول تصفق وتتصايح ويعيدون نطق الكلمات والمقاطع في أداء كورالي جماعي يوميًّا، إنهم يكررون أداء وممارسة أكثر من (٣٧) مقطعاً من أشهر المقاطع شائعة الاستخدام لأنماط التهجي، وكذلك أكثر من خمسين كلمة من أكثر الكلمات شيوعًا في تبدل الأصوات وتحولها – وقوائم الكلمات الأكثر أهمية، والتي تتميّز بنسب تكرارية عالية لحدود الاستخدام.

إن الكلمات الجديدة يتم تعلمها دائمًا والاستشهاد بها في أمثلة متنوعة؛ إذ يقوم الطلاب بتدوينها في كراساتهم مرات متعددة كل يوم، وكذلك تتم كتابتها على لافتات تلصق في الأماكن المخصصة لذلك بالفصل، ويتم عمل الإشارات اللازمة إليها – كلما احتاج الأمر – أثناء سير الدرس، وبشكل متواصلٍ؛ من أجل بناء قدرات الطلاب على قراءة الكلمات؛ حيث يقرأ الطلاب الكتب دائمًا مع معلميهم ويتابعونهم بوضع أصابعهم على كل كلمة في الدرس، عند قراءة المعلم لهذه الكلمات. إن هذه الأنشطة البسيطة يجب أن تؤدى باجتهاد وبمواظبة، وتكون مصحوبة بممارسة موجهة، وبالتقييمات الكاشفة عن مستوى فَهم الطلاب للمادة المقدمة إليهم، وعلى أساس يومي متسق ودائم؛ لأنهم إذا قاموا بذلك بالفعل، فسوف يقل بالتأكيد– عبر مرور الشهور أو حتى الأعوام – الوقت الذي يستغرقه الطلاب للوصول إلى إمكانية قيامهم بالقراءة الذاتية، دون مساعدة من أحد.

إن هؤلاء المعلمين ناجحون بسبب أنهم وطلابهم يقومون بكل ذلك فعلاً ، إنهم ليسوا مشتتي الذهن بأوراق الأنشطة التي تركز على البحث عن المهارات وأنشطة التلوين، التي أصبحت شائعة في الفصول، والتي أصبحت مثقلة بما تعانيه من وطأة البرامج الأساسية النمطية، والاعتماد المبالغ فيه على نظام المجموعة الصغيرة، ونموذج القراءة الموجهة.

وبالفعل، فإن أي طالب يستطيع أن يتعلم ميكانزمات (آليات) القراءة ليعيد فك شفرات النص ورموزه فيما يقرب من (١٠٠) يوم، مما يعني –فعليًّا – أن جميع الطلاب يمكنهم القراءة بعد وقت قصير للغاية من منتصف العام في الصف الأول (إنجلمان وهادوكس ووبرنر، ١٩٨٣م) . وإذا قامت فصول الحضانة في KG1 & KG2 بالدور المفترض قيامها به، فإنهم ربما يستطيعون القراءة في وقت مبكر عن ذلك بصورة ملحوظة، وبمجرد أن يستطيع الطلاب فك شفرات النص ورموزه، فإنهم عندئذ سيحتاجون– فقط – إلى كميات محدودة جدًّا من مراجعة المهارات.

إن ما يحتاج إليه الطلاب بالفعل – وعلى وجه السرعة – هي الفرص اليومية الدائمة للقراءة، على أن تخصص أغلب هذه النوعية من القراءات للمتعة فقط، وعندما نواصل تعليم مهارات القراءة للطلاب؛ فإننا نمنعهم بذلك من الاكتساب السريع للمحتوى المعرفي والكلمات، وهذا مما يواجه به من نقد ووصف لحظي في تعليم الطفل.

خمسون ألف كلمة - أقصى ما يمكن!

عندما نطيل بلا ضرورة – تحتم ذلك – عملية «تعلم القراءة»؛ فإننا نؤجل «تعلم القراءة» – القراءة نفسها – لمدة سنوات. إن الأمر – على هذا النحو – جد بسيط؛ فالطلاب ليسوا قراءً ناضجين لدرجة أنهم يستطيعون قراءة وتمييز ما يقرب من حوالي (٥٠٠٠٠) كلمة، وهذا المعدل من الكلمات – كذلك – لا يمكن تعلمه من خلال ترك الطلاب ينطقون الكلمات أو يمازجون بين أصواتها في تراكيب معينة، لعمل كلمات جديدة، أو يتعلمون كل مفردة على حدة. إن الطريقة الوحيدة التي يستطيعون التعلّم

بها هي بالنسبة لنا ضمان أنهم يقرأون – حسب المعايير الحالية – معدلات ضخمة غير مسبوقة من المادة القرائية (سميث، ٢٠٠٦م، ص ٤١).

وبشيء من الحزن، فإن ذلك التصميم المعيب للمستويات النمطية، التي تبدأ من سنوات الحضانة حتى الصف الرابع، فيما يتصل بالبرامج القرائية، فإنها تقلل – بالفعل– من وقت القراءة إلى الحد، الذي يجعل فيه الطلاب بحاجة ماسة إلى اكتساب الكلمات والقدرة على إدراك محتواها المعرفي، وهنا تكمن بذور أزمات الإلمام بمبادئ القراءة والكتابة الحالية التي يتم طرحها في التربة التعليمية، وعندما يصل الطلاب إلى الصف الرابع – على أقصى تقدير – تكون ثمار هذه البذور في طريقها للظهور؛ إذ يكون معظم الطلاب وقتها متخلفين كثيرًا عن النقطة أو المستوى الذي يمكنهم فيه – جميعًا – تنمية المفردات والمحتوى المعرفي ومهارات التفكير.

في أثناء أسفاري، فإنني أتعجب من المدى الذي غالبًا ما أرى فيه طلاب الصفين الثاني والثالث، في نظام مدرسي ناجح ، يستثير الطلاب، ويبعث على التحدي والتميّز إلى أقصى درجة؛ فإذا بهم جميعًا يستطيعون – بوضوح – القراءة، ويقومون بالفعل بقراءة فصول من كتب في المنزل من أجل المتعة. ولكنهم لا يستطيعون القيام بذلك في المدرسة؛ لأنهم – حسب المعايير – لازالوا يتعلمون كيف يقرأون. وبدلاً من تعلم المهارات (وأنشطتها التي لا تنتهي – المترجم) فإن عليهم أن يقرأوا مواد أدبية طويلة وقصيرة، وأعمال غير خيالية. وبالوصول إلى الصفين الثالث والرابع، فإنهم سيتمكنون بالفعل من قراءة ما يتراوح من خمسة عشر فصلاً إلى عشرين فصلاً كل عام، ومن هذه الفصول ما يتم انتقاؤه ذاتيًا، إننا، فقط إذا تركناهم يقرأون، فإنهم سيكتسبون معدلات غير مسبوقة من المعرفة وآلافًا من الكلمات. ويجب أن يكون معظم هذه القراءة من أجل المتعة، مع توفير فرص وفيرة للتعلّم، ولوضع خطوط في مواضع معينة من النص، وإضافة حواشي وتذييلات، تبدأ بقصص مثل جاك وساق الفاصوليا. إنهم يستطيعون أن يتناقشوا ويكتبوا مقالات قصيرة عن المواضع التي تجادلوا وتحاوروا بشأنها، وكيف

استنتجوا خلاصاتهم وتوصلوا إلى آرائهم بخصوص العمل الذي قرأوه، وما صادفوا فيه من خيال، والمقارنة بين شخوصه وشخوص الواقع الحي الذي يعيشونه، ومن ثم يستطيعون أن يعدوا أنفسهم للحياة الجامعية، حتى على الرغم من كونهم في الصف الثاني.

ولكننا – للأسف – لن ندعهم يفعلون ذلك، لا في الصفوف الأولى، ولا في الصفوف التي تليها فيما بعد، والتي يفترض أنهم سيواجهون فيها أنظمة غير مناسبة من معايير فنون اللغة. وبشكل تراكمي (تستمر البذور غير الصالحة في طرح الثمار غير المرغوب فيها – المترجم)، فإن إصرارنا على التوجه الخاطئ في التركيز على المهارات والمعايير، يقودنا إلى ما يطلق عليه كيلي جالاجر، اصطلاحًا، (٢٠٠٩م) «مبيد القراءة».
مبيد القراءة : عندما تقتل المعايير الزائفة (ذات المظهر الخادع).

الإلمام الوظيفي بمبادئ القراءة والتحدث والكتابة

إن الميل إلى الدمج بين مهارات القراءة والمعايير الزائفة والمظهر الأدبي الحقيقي لهو أمر يدعو إلى الرثاء والأسى، وبطبيعة الحال، فإن ما يحدث من دعم ودفع لجهود إطالة ومدّ أمد تدريس مثل هذه المهارات، من خلال تشجيع صناعة الكتب المدرسية والحرص – على الرغم من النقد الواضح لهذه الكتب – على تحقيق أرباح من جراء استخدام كتب الأنشطة وأوراق التمارين (الأداءات) التي يؤديها الطلاب سواء في الفصل أو في البيت (بصورة ميئوس منها ومبتذلة)، وكذلك الأمر بالنسبة لبقية المواد القرائية . إنني أشير أحيانًا إلى هذه الكتب القصيرة – والتي كتبت بشكل معبر وقوي لتقابل تلك المهارات الأقل ملاءمة، كـ «مصنع للإشعال» أو «كنقطة انطلاق أو بداية» بالمعنى الأدق، والذي يعني أنه بدءًا من الفصول العليا بالمرحلة الابتدائية ومرورًا بالمرحلة الثانوية، فإن الطلاب منهمكون بدرجة كبيرة بتلك القراءات وأوراق الأنشطة المرتبطة بهذه المعايير المبتذلة. ومن أمثلة هذه المعايير ما يلي:

- الترتيب الألفبائي لحروف الكلمة حتى الحرف الثالث (يراعى أنها حسب الأبجدية الإنجليزية ....، A ، B ،C) .
- إجادة إضافة النهايات المطلوبة للكلمة ، مثل : e / ed / ing.
- تعرّف المصطلحات الأدبية مثل : بطل العمل الدرامي (مسرحية / قصة)، وخِصْم البطل في العمل الدرامي (مسرحية ، قصة).
- تعرّف الملامح المميزة للأعمال الدرامية (الخيالية) والمسرحيات والقصص القصيرة والشعر.
- تحديد الفكرة الرئيسة.
- التمييز بين الشخصيات الرئيسة والشخصيات الثانوية.
- تحديد التتابع الصحيح للأحداث.
- تحديد الأحداث المتصاعدة، والأحداث الهابطة، وذروة تعقد الأحداث في العمل الروائي (العقدة).

إن المعايير القومية سوف تدعنا بالفعل نعلِّم طلاب الصف الرابع أن «يكونوا جملاً على صيغة الزمن المتنامي المستمر (مثل: كنت سائرًا/ إنني أسير/ سأكون سائرًا) لأوجه الفعل المختلفة»، ويستخدموا هذه الجمل (ورقة عمل، ولمن؟).

انظر إلى التكليفات السابقة واسأل نفسك : هل يمكن لقارئ منتظم – قارئ تعلم أن يسجل هوامش أو تذييلات أو حواشي ذات معنى ويناقش ويكتب ملاحظاته عن المسرحيات والقصائد والأعمال غير الخيالية من الصف الثاني – أن يكون بحاجة إلى أن يتعلم الفنيات («المذهلة» – المترجم) لإضافة «ed» أو «ing» لكلمات، أو هل هو بحاجة إلى أن يتعلم الفرق بين المسرحية والقصيدة؟! إن معظم التربويين يشيرون إلى هذه الأداءات على أساس أنها مهارات «تحليل». ولكنها على خلاف نوع التحليل، الذي قد يحتاج إليه أي أحد للقيام به، خارج حدود تلك الفصول التي أسدل عليها ستار الظلام.

إن هذه النوعية من البرامج وسلاسل القراءة هي ثمار لصياغة عقلية مجهدة للإلمام بمبادئ القراءة والكتابة، عفا عليها الزمن وفقدت ملامحها منذ أمد طويل، حتى عندما كنا بصمت العاجزين نقبل هذه الأجندة (بما تحويه من أهداف ومعايير الخاطئة التوجيه؛ لنجعل القراءة والإلمام بمبادئ القراءة والكتابة عملية معقدة وصعبة للغاية، لدرجة أننا نضطر إلى أن نشتري برامجها وموادها.

هناك تكلفة حتمية لقبولنا المسرنم[1] لهذا الوضع غير السليم ولمثل هذه البرامج، فذلك يعني أن الطلاب لن يقرأوا أبدًا ما يتراوح من خمسة عشر كتابًا إلى (٢٠) كتابًا في العام، مثل قصص: هاري بوتر، والعداءة كيت. وهذا يعني أنهم لن يصلوا أو يقتربوا أبدًا من مستوى قصة «ليلة إيلي ويسلي» أو الكتب غير الخيالية الأحدث إصدارًا، مثل: «إصدار سوزان كامبل – بارتوليتي» شباب هتلر: النشأة في كنف هتلر، ولن تكون هناك مناقشات دائمة ومتواصلة لهذه الأعمال، تتبعها الكتابة التي يقوم بها الطلاب، ليعبروا عن شيئين يرتبطان بالضرورة بقراءتنا للأعمال الخيالية والأعمال غير الخيالية، وهما:

- ما الاستنتاجات أو الخلاصات التي يمكن أن نتوصل إليها عن الذين قرأنا عنهم في هذه الكتب، انطلاقًا من كلماتهم وسلوكياتهم وتعاملاتهم؟
- هل نتفق أم نختلف مع الرسالة التي يريد المؤلف أن يوصِّلها إلينا؟ وما صلة التضمينات التي تحملها هذه الرسائل بحياتنا الواقعية على الذين قرأنا عنهم في هذه الكتب أو ثقافاتهم التي وصفها في عمله؟

وذلك على الرغم من أن المعايير النمطية لفنون اللغة تجرفنا بعيدًا عما ينبغي أن تكون عليه أولوياتنا الحقّة: معدلات ضخمة من القراءة والمناقشة والكتابة الوظيفية ذات المغزى، فيما يتراوح من (٥٠٪) إلى (٧٠٪) من وقت الفصل، الذي ينبغي أن يخصص

(١) المسرنم: يقصد بها المؤلف التي قبلناها ونحن أشبه بمن يسير وهو نائم، كدلالة على عدم الإدراك الكافي للعواقب الناجمة عن تطبيق هذه المعايير القومية – المترجم.

لهذه الأنشطة البسيطة ذات الإنتاجية العالية، وهذا صحيح خصيصًا بالنسبة للطلاب الذين يحتاجون المساعدة. وكما كتب جالاجر: «إن الطلاب الذين يناضلون ضد صعوبات القراءة هم الطلاب الذين لا يقرأون بولع أو بشغف، فهؤلاء لن يمكنهم اللحاق أبدًا بما يراد منهم» (٢٠٠٩م، ص ٤٣) .

إن الطريقة التي ننفق بها الوقت في المدرسة، تعمل ضد أي أحد يمكنه أن يصبح قارئًا لديه أقل قدر ممكن من الاهتمام والشغف بالقراءة (ألينجتون وآخرون، في شموكر، ٢٠٠٦م، الفصل السابع). ولكي يحدث ذلك، فإننا بحاجة إلى إعادة تخصيص الوقت بشكل مختلف، إنني أحبُّ الخطوط الإرشادية التي وضعها ألينجتون (٢٠٠١م)، والتي مؤداها: «على الطلاب أن يقضوا وقتًا لا يقل؛ بأي حال من الأحوال، كحد أدنى عن (٦٠) دقيقة يوميًّا في القراءة ، و(٤٠) دقيقة يوميًّا في الكتابة.

ولكن الآن؛ بالضبط، فإننا مشغولون للغاية بتلك الأنواع غير الصحيحة من المعايير. وإلى حد جزئي ما، فإن هذا يعزي إلى التوجيه غير الضروري وغير الصحيح كذلك – الذي كنا نحتكم إليه بسبب القلق المبالغ فيه بخصوص امتحانات الولاية في فنون اللغة الإنجليزية. إن أفضل الطلاب والبلاد، مثل فنلندا، تشير إلى الكيفية التي عليها تلك النوعية من معوقات بلوغ الهدف أو مضادات الإثمار .

الثمن الرهيب الذي ندفعه من أجل التأكيد على إحراز معدلات متقدمة في الاختبار

كما كتب جالاجر (٢٠٠٩م) «ثمة ثمن رهيب يدفع من أجل ذلك» عندما تقوم ضرورات الاختبار بتعطيل أو إعاقة أنشطة الإلمام الوظيفي بمبادئ القراءة والتحدث والكتابة(ص ٢٦).. إن التدريس من أجل الامتحان؛ حيث لازال البعض يواصل أداءه من هذا المنظور، فحسب، هو أمر غير أخلاقي ومعوق لبلوغ الهدف ومعرقل للإنتاجية؛ أي مضاد للإثمار بشكل يمنحه براءة التسجيل (أو الاعتمادية بمعنى أدق –المترجم) في الوقت نفسه.

هناك دراسات عديدة، أكدت أن التدريس من أجل الامتحان في فنون اللغة الإنجليزية لا يضر إلا الطلاب، وقد وجد كل من جاي إيفي ودوجلاس فيشر (٢٠٠٦م) أنه: «ليس ثمة دليل يثبت أن بحثًا ما ركّز على تدريس جوانب الإلمام بالقراءة والكتابة – كما ورد في هذه المعايير – قد ساعد الطلاب على أن يصبحوا أكثر وضوحًا في قراءاتهم». بينما وجد الآخرون أن مثل هذا التأكيد – بالفعل – يعوق قدرة الطالب على التفاعل بقصدية مع النص، أو تكوين صلات، ذات غرض واضح فيما بين الأفكار (ماك كيون ، بك وبلاك، ٢٠٠٩م).

وهذا يفسر سبب إصرار معظم الولايات على أن تتجاوز درجات الاختبار المعدل، الذي تنص عليه الجمعية القومية لتطوير التعليم (NAEP) ، وهي مؤشر يعتمد عليه في قياس الإلمام الوظيفي بمبادئ القراءة والكتابة، وقياس حالة الركود الحادثة في الأداء. وكما يحدد هارولد وينجلنسكاي (٢٠٠٤م)، فإن المعدلات العالية من الدرجات، كما هو محدد لدى الجمعية القومية لتطوير التعليم، هي نتيجة طرح الأسئلة والتفكير بطريقة نقدية، ولكن فقط في حالة استخدامنا لنصوص حقيقية ولكتب مدرسية فعلية وقصص، بدلاً من فقرات قصصية قصيرة» (ص ٣٤، من مجموعة التأكيدات). أما تركيزنا على معايير فنون اللغة في هذا المنظور، فقد أتى بعكس النتائج المرجوة؛ إذ لم تنجح فقط إلا في «ضغط مهارات التفكير الناقد لديها واختزالها بصورة مزرية»، ومن ثم فهي تضع التنمية المعرفية لطلابنا في خطر (٢٠٠٤م، ص ٣٥).

ولكن أية معايير من بين تلك المعايير القومية ، والتي – بشكل أو بآخر – أفضل من معايير الولاية (التي تحتفي بالدرجات فحسب) التي حلت محلها؟

المعايير القومية

يرى دانييل ويلينجهام، العالم المعرفي الأبرز، أن معايير القراءة القومية، قد حددت إطار المشكلة – كما كتب –فيما يلي : «إن المعلمين والإداريين يميلون إلى قراءة

تلك المعايير ويحاولون أن يدرسوا طبقًا لما جاء بها. ولكن عملية الفَهم المصاحبة للقراءة ليست مهارة يمكن تدريسها مباشرة (٢٠٠٩م، ص ١، من مجموعة التأكيدات).

إن الأمر على هذا النحو، يكمن إذًا في أننا لا نعلِّم جيدًا لكوننا ندرس مهارات القراءة (بدلاً من القراءة ذاتها – المترجم) ، بل إننا نعلِّم القراءة الجيدة من خلال قراءة مركزة لصيغة خاصة على البحث عن المعنى: لنحلل أو ندعم حالات الحوار والنقاش؛ لكي نصل إلى آرائنا الخاصة، وأن نكون استنتاجات، وأن نحاول أن نحل المشكلة. ولكن هذا مجرد أمر ممل للغاية بالنسبة للكتاب المعياريين، الذين تعتبر لغتهم معبرة عن نفس النوعية الطبية الاستثنائية؛ ذلك أنهم يدفعوننا أن ندرس للطلاب ونجعلهم يقومون بما يلي :

- استخلاص معلومات رئيسة بكفاءة مطبوعة ومرسلة عبر الإنترنت.
- تطبيق المعرفة والمفاهيم، التي يحصلون عليها من خلال القراءة؛ لبناء فهم أكثر اتساقًا وثباتًا للموضوع.
- استخراج المحتوى المعرفي الملائم لتحسين معدل الفَهم.
- وصف الفكرة الرئيسة (المعيار الذي كان هيرسك [٢٠٠٩م] يتساءل عن قيمته).

إن هذه المستويات تنبع كلها من وثائق المعايير القومية، كما أنها مكتوبة بتلك اللغة الحاجزة أو المصنفة بقضبان ذات حواجز، تلك اللغة النثرية منقطعة النظير لمثل هذه المستندات (إن تلك التركيبات النثرية المغرقة في وضع ذلك الكم الهائل من الحواجز والتصنيفات، تجعلها لغة فريدة من حيث وضوحها ودلالتها على المطلوب بدقة – المترجم).

وبقراءة هذه المستندات؛ فإنني أستطيع بالفعل أن أتخيل المعلمين، وهم يبحرون صوب الجهة الأخرى بعيدًا عن تعيينات أو تكليفات القراءة والكتابة البسيطة والمؤثرة، والتي اعتمدت في بنيتها على جهود فريق كامل من المعلمين، تلك التعيينات المتعلقة بنصوص حقيقية، ذات قيمة وهدف (تساعد على تكوين ذلك الإلمام الوظيفي بمبادئ

القراءة والكتابة – المترجم). إنني أراهم ينجرفون نحو تعيينات تفرضها طبيعة الكتاب المدرسي (المؤسس وفقًا للمستويات المشار إليها)، وتفرضها كذلك طبيعة تعاملات وقواعد الناشر الأساسية المعمول بها، فيما يتصل بكتب الأنشطة وأوراق الأنشطة المعدة سلفًا من قبل (وهي أمور تتصل بالتجارة والتوزيع والسعر والتكلفة والربح في المقام الأول – المترجم)، وكل تلك الكتب البشعة التي توحدت مع الخط، الذي تسير عليه المعايير القومية، كل ذلك دون كلمة واحدة تقال عن معدل القراءة، الذي ينبغي أن يقوم به الطلاب (القضية المهمة التي سوف نناقشها بعد لحظات).

وتلك هي مجرد معايير للقراءة، فهناك أيضًا معايير للكتابة والتحدث والاستماع، وهي مكتوبة لكي تبدو تكملة للإطار؛ فهي لاتتعدى عشرة معايير لكل تصنيف من تصنيفات الفنون الثلاثة: الاستماع والتحدث والكتابة، ولكن هناك بالفعل عدة دزينات (مجموعات)، تتضمن في ثناياها هذه المعايير العشرة، فعلى سبيل المثال، فإنه بالنسبة لمعايير الكتابة، للصفين الحادي عشر والثاني عشر، فإنه يمكنني أن أحصي أكثر من سبعين معيارًا منفصلة وغير مترابطة ومصاغة على نحو غير مقبول، وتتسم بدرجة تخصص نوعي عالية للغاية، أضافت إليها مزيدًا من الإرباك وعدم الدقة، واستكمالاً للحديث عن القراءة، فإن هناك أكثر من مائة معيار، يفترض أداؤها وتنفيذها على مستوى الصف الأول!!

كيف يمكن لمجموعة مناهج واحدة، لها تنظيم ما يحكمها، أن تدور حول هذا الكم من المعايير، التي كتب معظمها بلغة نثرية مربكة، توصف بأنها «طنطنة مصطنعة»؟! وبهذا الأمر المربك والمحيّر للغاية، بما اختطه لنفسه من وفرة كاسحة أو غامرة من المهارات، فإن مدارس ومعلمين كثيرين سوف يأنسون (يهجعون) ببساطة إلى تلك البرامج القرائية وكتب النشاط الخاصة بها وأوراق العمل المصاحبة لها –«والتي تعتمد في جملتها على المعايير القومية!» وسرعان ما يصبح كل ذلك ذا ملمح مطلق في مدارسنا (يقصد المؤلف بأنه لا يراعى الفروق بين طبيعة المدارس، التي تختلف من

منطقة إلى أخرى لأسباب كثيرة تشكلها التركيبة الديموغرافية ومستوى المعيشة والموروث الثقافي والاجتماعي للبيئة المحيطة بالمدرسة، كما أنه لا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب من حيث الاستعداد والإمكانات وقابلية التعلم –المترجم)، هل هذا ما نريده حقًّا، عندما نأخذ على عاتقنا أن نبدع في إيجاد معايير تستوعب كل فنون اللغة ودقائقها؟

لنفترض أننا ، بدلاً من ذلك، جعلنا الطلاب يقرأون ويناقشون ويكتبون عن عديد من الكتب والمقالات والقصائد، وأن ما علمناه لهم، يكتبون عنه حواشي أو تذييلات أو هوامش، وأن يحللوا، وأن نجعلهم يتوصلون إلى استنتاجات، ترتبط بوجهات نظرهم وآرائهم الخاصة، هل هم حقًّا بحاجة إلى أن يتعلموا كيف يصفون الأفكار الرئيسة؟، و«أن يتوصلوا إلى محتوى معرفي ملائم ليحسن معدل فهمهم» و«أن يكوِّنوا ويستخدموا الجوانب المتطورة والنامية للعقل والكلمة والحدث»، هذا هو المعيار التي يتناول لغة تمرينات أوراق العمل. إن ويلينجهام على حق .. إنك حتى لا ترغب في أن تعلمهم مثل هذه المهارات ؛ لأن الأفضل من كل هذا أن يتم اكتساب كل هذه المعايير جميعًا، بشكل غير مباشر، عبر كثيرٍ من المرور بخبرات القراءة الممتعة، وكذلك كثير من المرور بخبرات التحدث والكتابة عمّا تقرأ.

إن دياني رافيتتش (٢٠١٠م) أيضًا عند القول بأنه :

ليست هناك ولاية واحدة ، أمكنها أن تقوم بأعمال ناجحة تمامًا في التكيّف مع هذه المعايير إلى أن تمَّ اختبارها تجريبيًّا، ثم تمت تنقيتها وتنقيحها عبر سنوات عدة. ليس هناك من أحد (بما في ذلك أنا) استطاع أن يستشرف مسبقًا العواقب غير المحمودة أو المقصودة لمعايير الولاية. دعنا لا نرتكب الآن الخطأ نفسه على مستوى قومي. وإجمالاً، فنحن بحاجة إلى عدد أقل وأكثر بساطة وأكثر معنى وهدفًا من المعايير، تلك المعايير التي لايمكن تدريسها، بأي حال من الأحوال، عبر أوراق العمل أو الأنشطة التي يقوم بها الطلاب.

وقبل أن ننظر إلى أنواع مختلفة من المعايير الأكثر بساطة ووضوحًا (وهي إلى حد ما، قد أصابها التلوث وسوء السمعة ، على ما أظن لأغلب الموجود فيها الآن). دعنا ننظر إلى أمة علينا أن نجعلها منافسة بجدارة –إذا أردنا لكل طلابنا أن ينجزوا الأمرين: درجات عالية في أي اختبار، بالإضافة إلى أن يكونوا أيضًا متمكنين من مبادئ الإلمام الوظيفي للدرس الأدبي.

فنلندا تنير الطريق

في امتحانات القراءة الدولية، حققت فنلندا أعلى المعدلات في العالم. وقد استطاعت أن تحقق هذا الإنجاز، على الرغم من أنها لم تقم بعقد مثل هذه الامتحانات لطلابها في فنلندا من قبل. وفي الحقيقة ، فإن دولاً عديدة، مثل: الهند / إسرائيل، ودولاً أخرى لم يقم الفنلنديون بإجراء امتحانات الاختيار من متعدد من قبل مطلقًا.

إن نجاحهم طبقًا لما قاله المراقبون هو نتيجة لمعدل الوقت، الذي يمضيه الطلاب بالفعل في القراءة خلال اليوم المدرسي، لقد وجدوا أن الطالب الفنلندي، العائد من عام دراسي في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، يتعين عليه أن يعيد مرة أخرى حضور الصف النهائي، وهذا يعزى إلى أنه في الولاية المتحدة الأمريكية – بدلاً من القراءة والكتابة – فإن المدارس الأمريكية ومَنْ يلتحقون بها من طلاب، يمضون وقتهم في الإعداد لاختبارات الاختيار من متعدد، أو العمل على مشروعات، يوجه فيها الطلاب إلى القيام بأداء أشياء أو أنشطة من قبيل: «ألصق هذا في مكانه المناسب من الملصق في غضون ساعة». إن مثل هذا النشاط لا يكلف به أحد كتعيين / كأداء في فنلندا كلها؛ حيث لا تلعب تكنولوجيا التعليم – بالمصادفة – أي دور في نجاحهم (جامرمان، ٢٠٠٨م، ص ٢).

لقد حان الوقت بالنسبة لنا لأن نضع – في اعتبارنا– تعريفًا جديدًا لما نسميه بـ «المعايير» في فنون اللغة. ويمكننا تغيير اللعبة بتبني بسيط ؛ بالاقتصار على الحد المعتدل من الإدراك السليم والمعنى والقصدية، مثل تلك التي سأصفها فيما يلي:

مقاييس تعيد الاقتناع بها بصورة جذرية كمعايير لفنون اللغة

كما رأينا من قبل، فإن وثائق معايير فنون اللغة تميل إلى أن تكون مبتذلة وسطحية؛ ذلك أن بها جهدًا قليلاً للغاية من أجل جعلها واضحة، أو أن توضح معدل القراءة والكتابة الذي ينبغي على الطلاب أن يقوموا به؛ لكي يصبحوا ذوي قدرات أدبية حقيقية، والتي يحتمل أن تكون المعيار الأكثر أهمية على الإطلاق من بين المعايير المطلوبة. وفي الأساس، فإن معايير فنون اللغة الإنجليزية تشتتنا وتذهب بنا بعيدًا عن محور الهدف المراد، ألا وهو : ضمان أن الطلاب يستطيعون القراءة والتحدث والكتابة بالوسائل التي تعدّهم للحياة الجامعية والحياة العملية والمواطنة.

لدينا بديل؛ إنني سوف أقترح أن نأخذ بنصيحة دافيد كونلي (٢٠٠٥م)، ونبدأ في إعداد المؤشرات المحددة لنوع ومعدل القراءة والتحدث والكتابة، الذي يتعين على الطلاب أداؤه في كل مستوى صفي . وبالإضافة إلى ذلك، فإننا نستطيع استخدام شيء ما مثل المبادئ الأربعة لدى كونلي (كما أدعوها اصطلاحًا) كنقاط تركيز محورية لمعظم القراءة والتحدث والكتابة، التي يقوم بها الطلاب في مختلف المواد الدراسية، وكذلك في الحوار، والتوصل إلى الاستنتاجات والخلاصات المطلوبة، وإعادة الحل/ التوفيق بين وجهات النظر والوثائق المتعارضة، وحل المشكلات. ومرة أخرى، فإنني أجد هذه «المعايير» جذابة؛ لأنها تستخلص النتائج الناجمة عن دراسة ممتازة لما تتطلبه الجامعة من قدرات (ولدرجة كبيرة، ما يحتاجه سوق العمل والمواطنة). وعلاوة على ذلك، فإنها بسيطة وواضحة بدرجة كافية لأن يتم تذكرها واستخدامها لدى كل مستوى صفي. وكما رأينا في الصف الأول، فإن الحد الأدنى البسيط من الأهداف والمجالات المحددة بتركيز أسهل بكثير في أن نتذكرها وأن نعرضها؛ لذلك ستكون أكثر طواعية وجدارة لأن ننفذها.

إن معايير كونلي تتضمن أيضًا تلك المعايير القومية الجديدة لفنون اللغة. وسوف أتوقف لأعتقد أن عديدًا من المعايير الباقية هي معايير فائضة عن الحد

والاستخدام، وتبعث على الحيرة والتشتت. كما أنني أعتقد أن هناك منافع (فوائد) عظيمة ستتحقق فقط من ضم المعايير الأربعة النهائية للقيد الجامعي إلى توصيات كونلي الإضافية، والتي يتحتم علينا أن نضيف إليها قدرًا من التخصصية والنوعية.

- عدد الكتب العامة والقراءات العامة لكل مقرر،
- أغراض تدريس القراءات العامة، و
- عدد وطول الأوراق الخاصة بالأنشطة والأداءات التي نكلف بها الطلاب، والمرتبطة بمعيار درجات عام .

إن أحسن المدارس التي أعرضها وأفضلها قد أثبتت كفاءة مثل هذه الخطوط الإرشادية. سننظر إلى بعض من هذه الخطوط الإرشادية لبرهة، ولكنني لدي ثقة قليلة في أننا سوف نحسِّن فنون اللغة باتباع تعليمات تتضمن عدة دزينات من المكونات الملغزة أو الغامضة، وغير الضرورية أحيانًا، والتي لا تدلل بصورة نوعية متخصصة إلى أي مدى معين من القراءة والكتابة، يجب على الطلاب أو يتعين عليهم أن يفعلوه في كل مستوى صفي.

ولكي نرى فوائد/ منافع نظام أكثر بساطة بقدر ملحوظ، فيما يتصل بمعايير اللغة الإنجليزية ومتطلباتها، دعنا ننظر إلى لمحة تاريخية للمعايير القومية منذ عام ١٩٠١م.

العودة إلى المستقبل - مرة أخرى

في تعليق آسر على كتابه «أسبوع التعليم»، كتب المؤلف دياني رافيتش، المسئول التربوي الفيدرالي السابق (٢٠١٠م) واصفًا المعايير البسيطة المذهلة للصيغة القديمة من امتحانات التأهل للجامعة في مادة اللغة الإنجليزية، والتي تمَّ تطويرها في عام ١٩٠١م، بالعودة إلى ذلك الوقت، كان الطلاب يعطون عشرة عناوين لكتب مواد دراسية (كانت القائمة تراجع كل ثلاثة أعوام). كما كانوا يعلمون أنه سيطلب منهم كتابة مقالات

عن هذه الكتب، تحسب درجاتها بمؤشر مرجعي عام، ولم تكن هناك بطبيعة الحال مصطلحات «الإجابة باختيار من متعدد».

كان الأمر على هذا النحو .

وكما يحدد رافيتش، كان لهذه المعايير أثر مباشر على ما الذي ينبغي لمعلمي اللغة الإنجليزية أن يدرسوه، وكيف يدرسونه. ومن الواضح، أن ذلك يعني – بنظرة أكثر قربًا– قراءة تحليلية، وممارسة متواصلة للكتابة المقنعة والتفسيرية، وقدرًا أكبر من التدريس الكتابي.

سيقوم معظمنا بعمل بعض التصحيحات أو التعديلات على صيغة امتحانات ١٩٠١م. ولكنني أجد نفسي مضطرًا إلى أن اتفق مع رافيتش أن هذا الاختبار، مع معاييره التكتيكية (القراءة العميقة، والتحليل، والاتساق، والكتابة التحليلية) التي كانت أشبه بالعيوب البارزة إلى حد ما، كانت بشكل لا يقبل الجدل قوة مميزة لأن تضاف إلى أي اختبار أو لأي نظام معايير – على مستوى الولاية، قمنا بإنجازه منذ ذلك الحين.

عند مقارنة نموذج امتحان ١٩٠١م بالنواتج التربوية للمعايير الحالية والاختبارات – مع المصطلحات، التي تطلب من الطلاب أن يعيدوا ترتيب الأحداث بشكل تتابعي سليم، في فقرة قرائية قصيرة مختارة؛ لكي يتم اختيار «الفكرة الرئيسة» من قوائم الأفكار، ولكي «يميّز بين الشخصية الرئيسة والشخصية الثانوية»، فإن لا شيء من ذلك يعد أمرًا مهمًّا للغاية، ولا شيء من ذلك يستدعى من الطالب أن يقرأ كتابًا كاملا. إن الدرجات يمكن– بطريقة صناعية أو تركيبية –حسابها على وجبة دسمة من فقرات، لا يقل عدد كلماتها عن (٥٠٠) كلمة، وتتضمن أنماطًا من «الاختيار من متعدد» (ذلك النمط الذي يعيش عليه طلاب عديدون).

أو عند مقارنة الامتحان المقالي الوارد في صيغة ١٩٠١م مع اختبارات التخرج الحالية، التي تحتم على الطلاب أن يكتب دون الإشارة إلى أي مصدر أو إلى أي نص (حيث

إن ذلك يمثل تعارضًا مباشرًا –غالبًا – مع النوع الوحيد من الكتابة، الذي يمكنهم أن يقوموا به – فيما بعد– في الجامعة أو الحياة العملية [جراف و بريكنشتاين، ٢٠٠٧م]) وفي ولاية واحدة، تدعي أنها تعتنق «تعلم القرن الحادي والعشرين» النسبة المكتوبة من امتحانات التخرج، التي تطلب من الطلاب– ولست أمزح في ذلك – أن يصفوا مشهد مدينتهم وهم يركبون منطادًا.

إنه بإمكاننا أن نفعل أفضل من ذلك بكثير. ومن أجل تحقيق تلك الغاية، دعنا الآن ننظر بعين الاعتبار إلى تجربة فكرية: لنفترض أنه بمجرد أن يستطيع طالب فك شفرات النص ورموزه، فإننا سنقرر أن نستخدم عمل كونلي (مبادئ كونلي السابق الإشارة إليها –المترجم) كقاعدة صارمة (قوية) لمناهج فنون اللغة في القرن الحادي والعشرين، بدءًا من الصف الذاني إلى المستوى الثاني عشر. ماذا لو أن الجميع يقرأون ويكتبون ويتناقشون ، انطلاقًا من مبادئ/ معايير كونلي العقلية الأربعة؟ على سبيل المثال، سوف يقوم الطلاب بإعادة حل وجهات النظر المتناقضة، أثناء حوارهم ومحاولتهم استخلاص الاستنتاجات والخلاصات حول الشخصيات وقضايا الحياة، كما في قصة «ليلة ويسلي» ، أو فيما يتصل بمقالات تتناول الأحداث الحالية، سواء من مجلة «وقت للأطفال» أو مجلة «النيوزويك» .

ومن الأهمية بمكان، أن ندع الطلاب – كل عام –يقرأون على الأقل عشرين كتابًا شائعًا، ينتقونها بأنفسهم، بالإضافة إلى قصائد متنوعة متعددة، و(٣٠) أو أكثر من المقالات المتنوعة أو الأعمال التحريرية. سوف يكتب الطلاب تقريبًا مقالة رسمية واحدة كل شهر (تتصل بالمواد القرائية التي يقرأونها)، والتي يمكن تصنيفها مع أي دليل مقبول ومعروف للدرجات التي يتم إحرازها. (تستطيع بالفعل عمل مؤشر معياري جيد، فيما يتصل بالمناقشات، مستخدما الأفضل فيما بينها، وليس جميعها –من بين المعايير التي توجد في معايير الكتابة القومية). وفي كل أسبوع، فسوف يكون هناك من اثنتين إلى ثلاث مناقشات ممتدة أسبوعيًّا عن هذه القراءات. وأخيرًا، دعنا نفترض أن هذه المعايير

هي مجرد أدوات يتمُّ تدريسها بشكل عقلاني جيد، وتوجد استفادة ثابتة ومعتادة من النموذج الأدبي، الذي سبق لنا أن وصفناه في الفصل الثالث.

دعني أضف شيئًا واحدًا فقط – أن المدرسة أو قائد القطاع التعليمي سوف يتقابل – مقابلات سريعة – مع كل منهم (حوالي ربع ساعة لكل واحد) في فرصة لمراجعة ومناقشة ما يحدث من تقدم على أدوات التقييم الربع سنوية – وفي حالة فنون اللغة، والمقال المعتمد على النص الأصلي.

والآن، اسأل نفسك: إذا فعلنا هذه الأشياء، وتجاهلنا المعايير الاصطلاحية لفنون اللغة، هل سنكون في حالة أفضل أم سنصبح في حالة أسوأ؟ أو بأمانة أكثر: كم ستكون الزيادة الحادثة في عدد الطلاب، الذين سيكونون قادرين على تخطي حدود الامتحانات القياسية، ويكونوا قد أعدوا جيدًا للحياة الجامعية والحياة العملية؟

إن كل ما يمكنني عمله هو أن أتمنى لبناتي أن يتمتعوا بمثل هذا التعليم .

ولكي أتوقع، على المدى الطويل الأخير، أن الطلاب يقرأون ويتحدثون ويكتبون بشكل كافٍ لأن يمتلكوا القدرات الأدبية – ولأن يتعلموا بصورة جيدة – فإننا نحتاج إلى معايير واضحة بسيطة، والتي لها من الحسِّ والوعي والتخصص ما يمكننا من التحديد الدقيق لمعدل القراءة والتحدث والكتابة، الذي سيستطيع الطلاب بالفعل أداءه – بغض النظر عن المعلم الذي سيصحبهم في رحلة التعلّم هذه .

إن ذلك أمر بسيط أيضًا – وأكثر سهولة إلى حد بعيد بالنسبة للقادة، لأن يعرضوا كيفيات تطبيقهم وفنيات أدائهم وأغراض التحسين الممكنة.

المعايير المحتسبة

إن معاييرنا الحالية لا تفعل شيئًا لكي تحمي الطلاب من المدارس، التي تسمح للمعلم بأن يحتم على طلابه أن يقرأوا فقط ثلاث روايات، وأن يكتبوا ثلاثة تقارير، يتكون كل تقرير من صفحة واحدة عن كل رواية ، أو أن تستبعد الروايات والمقالات ويستعاض

عنها بعشرين قصيدة من أرفع مستويات الأداء الشعري في اللغة الإنجليزية. (مثلما كانت تجربة ابنتي في المدارس التي نالت منها على درجات عالية في الاختبار).

ولكي نتجنب حدوث ذلك مستقبلاً، فإن دافيد كونلي يوصي بأن أقسام اللغة الإنجليزية قد أسست لنفسها اتفاقًا واضحًا فيما يتصل بالحد أو العدد الأدني من المواد القرائية والأوراق لضمان المناهج ونوعيتها وأهميتها وتوافر –«برنامج عقلي متماسك ومتسم بالاتساق والثبات» (٢٠٠٥م ، ص ص : ٧٩ – ٨٢).

إن كل التطبيقات التالية، تفي بالمطلوب بشكل مكتمل من الصف الثاني حتى المستوى الثاني عشر، ويمكن أن نجد بعضًا في الصف الأول.

القــراءة

بالنسبة للقراءة، فإنه يجب على الفرق أن تتفق على عدد نوعي محدد من «نوعية محور النصوص» لكل مستوى صفي، يتعلمه الطلاب بهدف إجادة وإتقان المهارات المحورية في «كتابة الحواشي والتذييلات والهوامش والقراءة المتمعنة». إن معظم قراءات الطلاب لابد من أن تكون ذات صيغة نقاشية/ تفسيرية، وتستدعي منهم أن «يستخدموا بشكل ثابت الدليل الداعم والمؤثر» في «بناء نقاشاتهم وحوارتهم؛ ويتفقوا، ويختلفوا» وينتقدوا، ويكونوا استجابات ورؤى شخصية» لقراءاتهم (كونلي، عام ٢٠٠٥م، ص ٧٩). إن كونلي – سيدع معلمي اللغة الإنجليزية –حتى – يتفقوا على الأغراض العامة أو أنواع التحليل التي يمكن أداؤها بالنسبة لبعض من هذه «النصوص الأساسية» (ص ٨٢). وهذا يمكن إنجازه من خلال أسئلة عامة أو مجموعات من الأسئلة، التي يمكن أن يقوم الفريق بتطويرها أو تحسينها.

وعلى وجه العموم، فإنه لكل منهج لغة إنجليزية، فإنني سأوصي بأن تؤسس الفرق المعايير، التي تتقارب مع ما يلي، لكل الطلاب:

- حوالي ١٥ –٢٠ كتاباً ومسرحية، تعتمد على طول الكتاب أو المسرحية وكثافة المفردات المطلوبة معجمياً .

- قصائد متعددة وقصص قصيرة (ربما من خمس إلى عشر لكل صف).
- من ٢٠ – ٤٠ صحيفة/ مجلة /مقال على الإنترنت.
- وهذه المواد يجب أن تقسم بوعي كاف فيما بين التصنيفات التالية:
  - أعمال خيالية /روائية (أدب وشعر خيالي –حوالي ٤٠ –٦٠٪).
  - أعمال غير روائية / خيالية (سير ذاتية / ذكريات / قصص حقيقية – حوالي٥٠ –٤٠٪، ومن بينها يمكن أن تصل نسبة انتقاء الطلاب لهذه الأعمال بأنفسهم حوالي ٤٠ –٢٥٪) .

إن هذه القراءات سيتم تنظيمها حسب فترات زمنية مقسمة.

وبطبيعة الحال، فإنه كلما خصصنا وقتًا أكبر للقراءة في الفصل، استطاع الطلاب القراءة بشكل أفضل، ونما لديهم حب أكبر للقراءة. وكما رأينا، فإن معدلات القراءة التي وصفت من قبل، لا يمكن اعتبارها غير واقعية. وبمجرد أن نبدأ في تقليل أو استبعاد معظم الأفلام (المخصصة لمشاهدة الطلاب لها) وأوراق النشاط، وعمل الملصقات، وأنشطة الاختبار الإعدادية، ستكون لدينا حوالي مائة وخمسين ساعة، يمكننا أن نعيد تخصيصها بشكل أفضل. إن كريستي وبستر، مدرسة الصف الخامس في مدرسة ج. ب. سوتون (تلك المدرسة التي تتمتع بنسبة ١٠٠٪ من وقت ترويحي كامل، بالإضافة إلى تقديم وجبات غذائية للطلاب، على الرغم من أنه قد تم الإقلال منها) تدع طلابها يقرأون من (٣٥) كتابًا إلى (٤٠) كتابًا كل عام. وهناك ما يزيد على (٩٠٪) من طلابها استطاعوا اجتياز امتحان الولاية للقراءة، بينما نجح كل الطلاب بلا استثناء في امتحان الولاية للكتابة.

ومرة أخرى، فإن ألينجتون يوصي بتخصيص (٦٠) دقيقة للقراءة (و٤٠ دقيقة للكتابة) يوميًّا –أثناء كل المناهج. وإذا جعلنا ذلك أولوية، فإن الطلاب يستطيعون أداءها –في كل المقررات مجتمعة – على الأقل (١٥٠) ساعة من القراءة كل عام – والتي

تكفي لعمل معجزة تعليمية (لا يهم مطلقًا من أين يمكن أن يبدأ الطلاب). وهذا يكون مؤثرًا؛ لاسيما إذا تم تدعيمه بمناقشات منتظمة فعالة بخصوص ما يقرأون.

المناقشة

المناقشة هي الرفيق والصنوان الحرج للقراءة. وعلى مناهج اللغة الإنجليزية أن توفر عددًا من الفرص للطلاب لكي يتشاركوا معًا، كما يكتب كونلي (٢٠٠٥م) في «خبراتهم وتجاربهم وقيمهم الشخصية»، وكذلك يتشاركون في آرائهم وتفسيراتهم، بمجرد أن يتعلموا «كيف يدعمون آراءهم بالأدلة المؤكدة لما يذهبون إليه من آراء وتأكيدات»(ص ٨١).

سوف أوصي بضرورة إسهام الطلاب –على الأقل– في ثلاث مناقشات أسبوعيًّا بخصوص قراءاتهم – والتي قد تكون كتبًا وقصائد ومقالات، وهذا العمل سوف يتبع الخطوط العامة، التي سبق وصفها في الأنموذج الخاص بالإلمام بمبادئ القراءة والكتابة في الفصل الثالث. ولضمان هذه المناقشات يشترك فيها كل الطلاب، وأنها ناجحة لكل معلم، فإن على الفريق ضرورة أن يمد هذه المناقشات بالأسئلة الجيدة، وأن يعيد تنقيحها، ويوفر وسائل التحفيز والدافعية والمعلومات اللازمة، انطلاقًا من مماثلة معايير/ عادات كونلي العقلية الأربعة البسيطة، وأن يبدأ ذلك فيما لا يقل عن الصف الثاني على الأكثر.

إن الطلاب سيحصلون على فوائد جمة، غير قابلة للقياس، من تطبيق أسلوب المناقشات إذا استطعنا الاستفادة من المؤشر المرجعي البسيط، مثل ذلك الذي سبق وصفه في الفصل الثالث، على النحو التالي :

- الاستشهاد دائمًا بالنص عند عمل الحوار / المناقشة.
- عليك عند التعليق أو إبداء الرأي بعدم الاتفاق مع آراء الآخر أو خلاصاته أو حلوله، أن توجز باختصار ما قاله/ قالوه، وألا تقاطعه، وأن تكون متمدينًا ومتحضرًا ومهذبًا.
- كن دقيقًا وركز على النقطة التي تعرضها، مدعومة بحجتك.

- تجنب الأداءات اللفظية المشتتة للانتباه (مثل الاستخدام المبالغ فيه لكلمتي: «مثل» و«أنتم تعرفون»).

كما يوصي كونلي أيضًا بأن على المعلمين أن يؤسسوا معيارًا واضحًا وقواعد منظمة واضحة للمناقشة. كما أن على الطلاب أن يتعلموا كيفية تجنب اللجوء إلى التعميم في أحكامهم؛ لكي يميزوا بين الحجج القوية والحجج الباهتة التي يسوقونها أثناء محاوراتهم ونقاشاتهم – وأن يتعلموا كيفية الاختلاف مع الآخرين باحترام (٢٠٠٥م، ص ٨٢).

ولكي نعلم هذه المهارات المتعلقة بالحياة الناقدة والإعداد الجامعي، فلابد من أن يصبح عقد المناقشات الدائمة دعامة أساسية للدراسات المتعلقة بالنصوص الأدبية. إن هاتين المهارتين – القراءة والمناقشة – سيكونان بالمقابل أساس النجاح في أداء التعيينات / التكليفات المطلوبة للكتابة.

الكتابة

يجب على المدارس أن تؤسس اتفاقات كمية واضحة، فيما يتعلق بالحد الأدنى من تكليفات/ تعيينات الكتابة، التي يتعين على كل الطلاب أن يكملوها في نفس المقرر. ويوصي كونلي بأن هناك خصائص ومواصفات تقريبية للعدد المطلوب من الصفحات لما يتفق عليه من الأوراق التي يراد كتاباتها، ويُضمن في ذلك كل من الأوراق البحثية القصيرة أو الطويلة.

ولكي نحافظ على معايير الكتابة الجيدة، ولكي ننجزها كذلك (في أحسن إدراك ممكن)، وبغض النظر عن المعلم، فلابد من أن يكون هناك على الأقل ورق «نموذجي» لكل مستوى صفي، يعتمد على تعيينات الكتابة المتفق عليها. إن هذه الأوراق النموذجية ذات فائدة لا حد لها من الأدوات التعليمية والتعلمية في آن واحد؛ لأن المعلمين يرشدون طلابهم باستخدامها قبل وأثناء عملية الكتابة.

إن الاسترشاد بكل ذلك يجب أن يكون «مرشدًا عامًا لتحقيق درجات متميزة» مع عمل نوع من التكييف للتعيينات الكتابية النوعية (٢٠٠٥م، ص ٨٢). وهنا، أيضًا وبالاتساق اللازم مع نتائج دراسة «المعرفة الجامعية»، فإن كونلي يوصي بأن الكتابة، مثل القراءة، يجب أن يتم التركيز فيها على الجانب النقاشي/ الحواري (ص ٨١). وعلى الطلاب – بصورة اعتيادية – أن يطلب منهم أن يكتبوا عديدًا من أوراقهم على الأقل – مسوَّدتين – قبل الكتابة النهائية للمطلوب منهم، لأن المسودة الثانية ، هي التي يمكن لنا الوقوف منها على مدى تمكنهم من الكتابة (ص ٨١). وكما يلاحظ ويليام زينسر : «إن جوهر الكتابة وكنهها الحقيقي يكمن في إعادة الكتابة»(انظر في: شموكر، ص٢٠٠٦م، ص ١٦٧).

وبشكل أكثر نوعية وتخصصًا، فإنه يمكنني أن أوصي بضرورة كتابة عدة أوراق رسمية، تبدأ في مستوى الصف الثاني: ورقة رسمية استيضاحية/ تفسيرية – ورقة حوارية كل شهر، مما يجعل العدد يصل إلى تسعة أوراق كل عام، في مسودتين على الأقل لكل ورقة منها .. وهذه الأوراق، يجب أن تكون كتابتها معتمدة على قراءة متمعنة، وتحليلات ومناقشة لواحدة أو أكثر من الأعمال أو الكتب الخيالية وغير الخيالية، والقصائد، أو المقالات التي قرأت في ذلك الشهر. إن بعضًا من هذه الأوراق يمكن أن يكون أوراقًا بحثية قصيرة، بالإضافة إلى احتياج ثابت لعدد محدد من المصادر الخارجية.

يجب أن تتراوح هذه الأوراق تقريبًا من ورقة ونصف –إلى ثلاث ورقات مكتوبة بخط اليد –طولاً –في الصفوف الأولى، كما يجب أن تكون من ثلاث إلى خمس أوراق مطبوعة في المدرسة الوسطى والعليا (بالإضافة إلى ورقة بحثية أطول، كما سيتم وصفها فيما بعد).

ومن المهم للغاية، أن هذه الأوراق الشهرية يمكن أن تصوغ – فقط – الأساس لعملية الكتابة، أو على الأقل التكليفات الأساسية الشائعة، التي يمكن للفريق أن يستخدمها في العرض وتحسين الأداء في فنون اللغة، على أي مستوى صفي. وعليك أن

تتذكر: المقالة هي الأفضل من بين كل التكليفات/ التعيينات الكتابية؛ إذا إنها تجمع «بين طبيعة التكليفات الأخرى عند القيام بها» (والذي يمثل بوضوح دلالة المصطلح «الكل في واحد» –المترجم)؛ والذي تتضح فيه قدرات الطالب على كل من القراءة والكتابة بصورة فاعلة. وفي نهاية كل شهر، يمكن للفريق أن يقارن – باستخدام النسب المئوية– بين عدد الطلاب الذين نجحوا في أداء التكليفات العامة (أو ما يشابهها بدرجة أعلى)، مع الاحترام الشديد الذي أكنه للمعيار الوارد في المؤشر المرجعي العادي المتعلق بها.

إن واحدًا أو اثنين من هذه التعيينات/ التكليفات يمكن أن يكون أساسًا، في كل تقييم ربع سنوي، للوصول إلى محادثة قائمة على قاعدة بيانات مختصرة، يعقدها الفريق مع الإداريين أو المعلم الموجه (كما كان الأمر مع المشرف على المدرسة، التي كنت أعمل بها). وفي اللغة الإنجليزية، لا أستطيع أن أفكر في وسيلة أخرى أفضل من ذلك، ووسيلة أكثر بساطة لأن نحتفظ بتركيزنا على التطبيق والأداء وتحسين العناصر الأكثر أهمية وتأثيرًا في الإلمام بمبادئ القراءة والتحدث والكتابة والإعداد للحياة الجامعية، على كل مستوى صفي.

إنني أؤمن أيضًا بأنه يتعين على الطلاب أن يكتبوا ورقة بحثية طويلة (١٠ – ١٥ صفحة مطبوعة) أثناء عام التخرج بالنسبة لهم (ربما في تزامن أو ضم مع الدراسات الاجتماعية أو العلوم). إن الأمر سيكون أفضل لو أن الطلاب كتبوا أوراقًا بحثية أقصر، في نهاية المدرسة الأساسية والمدرسة الوسطى.

إن كل هذه الكتابة يجب أن تبلغ الذروة في عرض ما.. وسوف أوصي الطلاب بعمل عرض في كل فصل دراسي، يتراوح طوله من خمس دقائق في الصفوف المبكرة بالمدارس الأساسية إلى عشر دقائق فيما بعد في الفصول الأكبر. قد تتضمن بعض العروض استخدامًا لـ «باور بوينت» أو أية وسيلة تكنولوجية ملائمة أخرى– ولكن كما يحذر ويلينجهام (في النصف الثاني من عام ٢٠٠٩م) علينا ألا ندع العرض ينحدر إلى

مستوى تطبيق، أو تمرين من تمرينات استخدام الـ «باور بوينت»! وخلال هذه العروض، فإن على كل الطلاب أن يكونوا نشطين، ويقومون بتسجيل الملاحظات المطلوبة، وتقييم العروض. وهذه طريقة مؤثرة وفاعلة لتحسين قدرة ومهارات الطالب الذاتية على التحدث والعرض.

إن العروض ينبغي أن تعتمد على قدرة الطالب على كتابة الأوراق الرسمية المطلوبة كتعيينات/ تكليفات (ص ١٢٠). هناك إعداد مثالي للعروض ، يحفز كلاً من المحتوى المعرفي والثقة. إن المعرفة العميقة لموضوع ما – وصياغة محاورة / نقاش بصورة جيدة التنظيم – هي واحدة من أفضل الأسلحة، التي يمكن استخدامها ضد الخوف والرهبة من الوقوف على خشبة العرض (القيام بالعرض أمام أحد).

وفي كل ما سبق، هل يجب أن يكون هناك بعض القدر من الاستثناءات الذاتية أو العرضية لهذه الخصائص النوعية التي يمكن قياسها؟ بالتأكيد، ولكن ذلك مقبول فقط إذا واصلنا استخدام الخصائص المطلوبة كحقيقة وكنقطة مرجعية متفق عليها.

وسيكون هناك بطبيعة الحال كتابات عديدة أقل رسمية، ومسودة واحدة مفردة لكل منها وتمارين بحثية متعددة. وكل ذلك سوف يمد الطلاب بالفرص التي يحتاجونها في الحوار والاستدلال وتركيب المادة القرائية اليومية والمناقشات «التي تتم على الورق» وكذلك لممارسة ملامح وسمات الكتابة الفاعلة المؤثرة من مؤشرها المرجعي (مثل: نوعية الجملة والاختيار المؤثر الفاعل للكلمة).

إن البعض ربما يفكر قائلاً: «هذا أمر عظيم، ولكن مَنْ لديه كل هذا الوقت ليصنّف كل هذه الأوراق؟!»

التعامل مع العبء الورقي

كما سبق أن ألمحنا في الفصل الثالث، فإن هناك طرقًا مؤثرة وفاعلة للغاية لإحداث زيادة لافتة في معدل تدريس الكتابة، وكذلك معدلات الكتابة نفسها، في الوقت الذي يتم فيه تقليص معدل الوقت الذي يمضيه المعلمون في تصنيف أوراق الطلاب

(أداءاتهم). إننا نوفر معدلات ضخمة من الوقت، عندما ندرس للطلاب كيف يستخدمون قوائم فحص معتمدة على المؤشر المرجعي، قبل أن يشرعوا في عملهم، وكذلك عندما نعلمهم أن يؤدوا بمنتهى الإتقان أسلوب مراجعة الأقران (لقيمتها الهائلة المفيدة لكل من الكاتب والمراجع/ المحرر)، وكذلك عندما نستخدم نماذج وندرِّس بعناية تلك العناصر المكونة لمؤشراتنا المرجعية. إننا أذكياء، ولذلك فإنه كما يوصي ريك ستيجنز (١٩٩٤م) خبير التقييم بأن نقيم مادة واحدة فقط، في كل مرة، نقوم فيها باستخدام دليل درجاتنا. وبطبيعة الحال، علينا دائمًا أن نمازج بين تلك «المكونات النمطية» للدروس الجيدة، والتي سنظل نشير إليها دائمًا: تكرارات متعددة من النمذجة، والممارسة الموجهة وإجراء الفحوص التقييمية بهدف الكشف عن مستوى فهم الطلاب. إن عمل كل ذلك يضمن أعلى نوعية ممكنة من الكتابة والتي لا يمكن قياسها بسهولة، ويمكن إحراز الدرجات المعادلة لها.

إننا لسنا مضطرين إلى أن نقوم بجمع معظم الأعمال الكتابية التي قام بها الطلاب– يمكن الاكتفاء فقط بتصنيف بعضها، بعد قيامنا بالتدريس يضمن أن معظم العمل سوف يكون ذا جودة عالية. إنه يمكننا القيام بمعظم التصنيف من خلال التجوال بين مقاعد الطلاب، والقيام بتحليل أو فحص الجهود البارزة للطلاب، واستخدامها كدليل لدعم الحوارات والنقاشات ووجهات النظر المتبادلة بين الطلاب.

إن الحقيقة البسيطة القائلة إن: الطلاب لا يتعلمون فنيات الكتابة – بصورة أساسية– من الملاحظات التي نبديها لهم على أوراقهم؛ بل إن الأغلبية العظمى لما يتعلمونه بالفعل من الدروس التي تبنى بعناية فائقة حول النماذج المقدمة والمؤشرات المرجعية التي تمَّ استعراضها (والتي توضح الكتابة الجيدة). ولمزيد من المعلومات وخطوات عملية عن تقليص عبء الورق، يرجى الذهاب إلى الموقع الإلكتروني التالي :
com.mikeschmoker.www

وسوف تجدون وثيقة معنونة بـ «اكتب أكثر وصنِّف أقل».

ومرة أخرى، فإنني أشعر بحرية الاختلاف مع بعض التفاصيل السابقة. ولكنني أؤمن بأن مثل هذه الخطوط الإرشادية البسيطة التي يمكن قياسها هي مؤثرة وفاعلة – إلى حد بعيد – مقارنة بالمعايير الحالية. سنكون أفضل حالاً بكثير عمّا نحن عليه الآن، إذا قمنا بتطوير وتطبيق مثل هذه «المعايير» في مطلع حركة الإصلاح. إن طلابنا سيكونون قد قطعوا مسافة أميال متقدمين في قدراتهم الأكاديمية الذهنية، وفي قدراتهم التعبيرية على التفكير والإفصاح عن هذا التفكير.

معايير قوية في اللغة الإنجليزية : ثلاثة نماذج مدرسية

للحصول على إدراك أكثر رسوخًا وثباتًا لمثل هذه المعايير، والكيفية التي يمكن بها إدارتها وتشغيلها، دعنا ننظر الآن إلى أمثلة من فصول أساسية، وفصول من مدرسة إعدادية (متوسطة)، وفصول من مدرسة عليا. إن هذه النماذج الثلاثة تجسِّد معًا هذه الأنواع من المعايير القوية (لو كانت تلك هي الكلمة الصحيحة المعبرة عنها بالفعل) التي تمَّ وصفها – بينما ما يحدث بالفعل هو تجاهل لمعايير فنون اللغات الاصطلاحية. وحتى على الرغم من أن معدلات درجاتها الاختبارية تتجاوز حدودها.

على المستوى الأساسي

راي في إيسكويث، حائز على لقب المعلم القومي، وحسب ما تقول جريدة «الواشنطن بوست»: «أكثر الشخصيات جاذبية، وأكثر المعلمين تأثيرًا في البلاد كلها». إنه يدرس اللغة للصف الخامس في مدرسة هوبارت الأساسية، وهي مدرسة ذات مستوى عالٍ من الفقر – من حيث التركيبة الديموغرافية – في منطقة لوس أنجلوس التعليمية. لقد كانت معاييره بالنسبة لفنون اللغة الإنجليزية تتكون من توقعات متسعة وواضحة لنوعية، ومعدل ما سوف يقوم الطلاب بقراءته وكتابته. وفيما يلي من سطور، فإننا نقدم لكم قائمة جزئية من الروايات والأعمال غير الخيالية، التي يقرأها طلابه في الصف الخامس ويتناقشون حولها في المدرسة، بالاستعانة بدليل راي في إيسكويث، ٢٠٠٣م ، ص ص : ٤٢ –٤٣):

- عن الفئران والبشر.
- يوميات آني فرانك.
- جزيرة الكنز.
- مغامرات توم سوير.
- مغامرات هاكلبري فن .
- مقتل طائر مغرد .
- سلام منفصل (منفرد).
- مزرعة الحيوانات.
- قلبي يجثو عند ركبتك الجريحة.
- صائد الراي (في بلاد الغجر).
- ترنيمة عيد رأس السنة (ترنيمة الكريسماس).
- توقعات عظيمة.
- الليل.
- الباز الصغير.
- السيرة الذاتية لمالكولم الخامس.
- بعض مسرحيات شكسبير.

تلك قائمة تتكون على الأقل من سبعة عشر كتاباً ذات نوعية متميزة عالية، أو ما يمكن أن ندعوه «أعمالاً متميزة رئيسية»، أربعة منها غير روائية أو خيالية، ومعظمها مكتوب على بعد أميال كثيرة مما يمكن لنا أن نفترض إمكانية قراءته وفَهمه من قبل طلاب الصف الخامس في مدرسة، تقع في هذا التشكيل الديموغرافي المتسم بالفقر الشديد. إن إيسكويث يدرس اللغة الإنجليزية كذلك، ويقوم بالتحليل الدقيق لهذه الأعمال، ومناقشة الوثائق المتعددة الأخرى مع طلابه، بما في ذلك إعلان الاستقلال، كما أن طلابه يقرأون أعمالاً إضافية يختارونها بأنفسهم.

كيف كان لراڤ إيسكويث أن ينجز كل ذلك بنجاح، رغم ما يصادفه من مصاعب؟ بأنه يتجاهل تماماً معايير الولاية، ومعايير القارئ الأساسي، حيث إنه يترفع عنها، ويرفض أن يستخدمها كما يوصي المبدأ المعياري، ويقول في ذلك الصدد: «إن ناشري الكتب المدرسية لا يصيبهم الأرق نتيجة عدم قدرة وجوني (أحد الطلاب) على القراءة؛ بل إنه قد يصيبهم الأرق نتيجة هبوط مستوى المبيعات وتدني الأرباح» (٢٠٠٣م، ص٦٠)، كما أنه يلاحظ قائلاً: «لدى وقت إضافي لأن الطلاب لا يستخدمون إطلاقاً مبدأ القراء المعياريين، هل حدث بالفعل أن نظرت إلى بعض المهام التي تتضمنها هذه المواد القرائية؟»(٢٠٠٣م ، ص٤٣).

لقد فعلت ذلك بالفعل (كان لدي بالفعل وقت لذلك) (أي أن يستغنى عن معايير الولاية وقواعد القراء الأساسيين – المترجم) بالنسبة لهذه المهام، مع التربويين الآخرين. بعد بعض المناقشة، فإنه أمر مرضٍ للغاية أن أرى بوضوح ضمن قناعاتهم أن المعايير الموجودة في هذه البرامج تدعم بشكل مباشر جهودنا في إعداد الطلاب للحياة الجامعية، إنها تتعارض مع الطرق البسيطة القديمة التي يستخدمها إيسكويث بإسهاب: إرشاد الفصل بالكامل خلال كل نص بالتبادل فيما بين القراءة لهم بصوت عالٍ، ومناقشاتهم وتفسير النص حيث يرى ذلك مناسباً لطلابه، ثم يدع طلابه بعد ذلك يقرأون بمفردهم، وبنوع من التفسير، وهو يستعرض أثناءها مدى انهماكهم وفهمهم. إن ذلك يمكِّن كل طلابه من أن يقرأوا ويفسروا بنوعية عالية وجودة متميزة، حتى للكتب المتميزة التي تستنفر قدراتهم. إن إيسكويث يعلم أن إخبار طلابه بأن «يذهبوا إلى المنزل ويقرأوا هذا الفصل» لن يجعله يتوقف عن هذا، ولن يدع طلابه يتوقفون عن أدائهم المميز، وغالباً ما كان يحدث ما يتوقعه (٢٠٠٣م، ص٤٠). ومثلما الحال في فنلندا، فإن أغلب هذه المعدلات المتكاثفة من القراءة كان يتم داخل الفصل.

إن متطلبات الكتابة لدى إيسكويث هي طلبات بسيطة؛ ذلك أن طلابه يكتبون مقالة أسبوعيًّا عمّا يقرأونه، وهذا يعني أنهم يكتبون تقريباً (٣٦) مقالاً في العام، تتناول

أسئلة جدلية/ حوارية تستدعي التحفيّز والانتباه، مثل: «البحث عن الثقل أو الأثر الذي أحدثه قرار «جورج» بقتل «ليني» في قصة شتاينبك «الفئران والرجال»، كما أن إيسكويث يقوم بتصنيف المستويات حسب: مراعاة قواعد الهجاء/ تركيب الجملة/ التنظيم – والإحكام والدقة (٢٠٠٧م، ص ص : ٥١ – ٥٢).

إن إيسكويث يعلم القوة غير المتوازية للنماذج بالنسبة لتدريس القراءة. وهو عادة ما يقوم بطباعة مقالات مكتوبة، ويقوم بتوزيع هذه المقالات على طلاب معينين، وقد استبعدت منها أسماء كاتبيها. «وبالنظر وبمتابعة الطلاب الذين لديهم مقالات» يبدأ الطلاب في البحث بشكل مذهل ككتاب للمقالات – من خلال معدلات كتابة ثابتة وتقييمهم لأعمال بعضهم البعض، وكان لديهم وقت طيب للوصول إلى تلك النتيجة». (٢٠٠٧م ، ص ٥٢).

والآن أصبح لديه: مناهج بسيطة، تتكون في أغلبها من عدد أساسي لمثل هذه الكتب المختارة بعناية وكذلك وثائق أخرى، ومناقشات يومية للمواد التي تمت قراءتها، وحوالي (٣٦) مقالاً، كل ذلك تمَّ تدريسه وقياسه باستخدام نفس النماذج الواضحة ونفس المعيار الواضح، وكان الطلاب يستمتعون بذلك.

هل تضع مثل هذه الطرق معدلات الاختبار القياسية في خطر؟ يمكنك أن تقرر ذلك: معدلات درجات طلاب إيسكويث تجاوزت الـ (٩٠٪)، بينما كانت درجات مدرسته في الاختبارات نفسها لم تتعدّ (٤٠ ٪) (٢٠٠٣م، ص ٦٠).

في مستوى المدرسة المتوسطة

في أكاديميات قرية هارلم، يتم التركيز على مبادئ الإلمام بالقراءة والتحدث والكتابة من حيث القدرة على التحاور والنقاش، وكما ورد في الموقع الإلكتروني: (www.harlemvillageacademies.org):«إن أكاديميات قرية هارلم تهدف إلى تحقيق مستوى أعلى: الطلاب الذين يفكرون بأسلوب نقدي ويجادلون بشغف وحماس، ويمتلكون

رؤية وعمقًا». إنه من الضروري أن يصبح الطلاب مفكرين واضحين وذاتيين، وكذلك كاتبين متمرسين بدرجة واضحة من الاتساق والثبات، ومتحدثين مفوهين، تنضح من أحاديثهم الثقة والاعتداد بالنفس، وأن يكونوا كذلك قرّاء نهمين».

و.. و ... ألا ترغب في أن يذهب طفلك إلى مدرسة، تطبق بالفعل مثل هذه الأولويات؟! إن المشرفة الإدارية (بيوراكينّي، وهيئة تدريس مدرستها يدركون إن الإلمام بمبادئ القراءة والكتابة هو الطريق الضامن –في ارتقائه– الوصول إلى ذلك، وأن تلك التوقعات العالية الواضحة هي كل شيء يأمل الجميع تحقيقه من المدرسة. لقد تمَّ تعرّف هذه المدرسة– على الصعيد القومي – بأنها واحدة من أفضل المدارس الحائزة على أعلى الدرجات في الاختبارات على مستوى مدينة نيويورك بأكملها.

وهنا، (بهذه المدرسة) أيضًا تكون ثمة قائمة المواد القرائية واضحة ورقمية؛ إذ يطلب من كل طلاب الصف السابع أن يقرأوا ما يتراوح من اثنى عشر كتابًا – أربعة عشر كتابًا، تشترك كل الفصول في قراءة ما يتراوح من ستة كتب إلى ثمانية كتب من هذه القائمة (١٤/١٢)، ثم يخصص معدل، يتراوح من كتابين إلى أربعة كتب للقراءة المحورية أو القراءة التكميلية للمستوى الأعلى حسب تصانيف القائمة، ويبقى بعد ذلك ما يتراوح من كتابين إلى أربعة كتب للقراءة الرفيعة المستوى، يختارها المعلم لطلابه بنفسه، وهذه ليست اقتراحات (بل إنها قواعد مرعية يتم اتباعها بمنتهى الدقة– المترجم)؛ إذ يتعين على المعلمين أن يطوروا «نظامًا معتمدًا صارمًا قويًّا» لكي «يضمنوا أن كل الطلاب – على الإطلاق – يقرأون النصوص المطلوبة في هذه القائمة.» (محررات مناهج أكاديميات قرية هارلم HVA التي يتمُّ تسليمها للطلاب، مجموعة التأكيدات).

بالإضافة إلى ذلك ، فإن المدرسة لديها متطلبات محددة وواضحة للغاية فيما يتصل بالكتابة؛ ففي كل مستوى صفي، يكتب كل الطلاب مسوَّدتين في كل فترة تعليمية، ويصل مجموعها بذلك إلى ثماني مسودات (أربع فترات تقييمية للفصول الأربعة في العام) وتكتب معها كذلك مقالة رسمية شهرية، ولكل هذه المواد من الكتابة،

يستخدم كل المعلمون المؤشر المرجعي المعياري الثلاثي الأجزاء (أفكار المقال/ تنظيمه وترتيب عناصره/ اللغة المستخدمة بالمقال).

إن المعلمين يؤدون عملهم في تكامل وتلاحم وثيق مع بعضهم البعض؛ إذ يتبادلون الآراء في فنيات التطبيق، وفي كيفية تحسين تدريس هذه البرامج البسيطة والمؤثرة لفنون اللغة. وكنتيجة لهذا التفاهم والتلاحم، من جهة، والبرنامج جيد التنظيم وواضح الخطوات فيما يتصل بالقراءة والكتابة من جهة أخرى، فإن طلاب هذه المدرسة الفرعية المتميزة باعتبارها واحدة ضمن مجموعة أكاديميات قرية هارلم، يبدو عليهم نتاج الأداء الرائع كما يلي :

اجتاز أكثر من (٩٠٪) من الطلاب امتحانات تقييم الولاية. وفي بعض الأعوام، تمكن كل الطلاب بنسبة (١٠٠٪) من اجتياز الامتحان بكل مفرداته.

في مستوى المدرسة العليا

إن أكاديمية تيمبي الإعدادية (التي سبق الحديث عنها في الفصول السابقة) هي مدرسة فرعية متميزة للصفوف من السابع حتى الثاني عشر في مقاطعة فونيكس. وفي الصفوف من التاسع إلى الثاني عشر، تمَّ المزج بين مناهج اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية فيما يسمى بالعلوم الإنسانية، والتي يتم تدريسها لمدة ساعتين (كمقرر دراسي مدمج)، ولكل وحدة خاصة بمستوى صفي ما، كانت هناك :

- قائمة سخية واضحة من الكتب المعروفة والمطلوبة، وكذلك من المواد القرائية الأخرى (وتتضمن تلك القائمة بطبيعة الحال أبرز الأعمال الأدبية والتاريخية والفلسفية).
- ورقة أو مقال رسمي، ومسوَّدتان كل شهر (يصل عدد هذه المقالات إلى تسع مقالات سنويًّا) وتتناول كل موضوعاتها ما جاء في المواد القرائية .

- مناقشات يومية على نمط المناقشات السقراطية[1]–لا تزيد على(٩٠) دقيقة يوميًّا.

بالإضافة إلى ذلك، كان الطلاب يكملون خمس عشرة ورقة أثناء عام التخرج، والتي يتم الاستفادة منها كأسس للعرض أمام هيئة من المعلمين (أشبه بهيئة المحلفين) وأعضاء من المجتمع المحلي، كما تقتضي بروتوكلات التخرج ومتطلباته.

هكذا الأمر إذن؛ وتلك هي المناهج، وكما شاهدنا من قبل في موضع سابق، فإن هذه المدرسة الفرعية المتميزة بشكل خاص في الإدراج والقيد، قد تم التصويت عليها والاقتراع باعتبارها واحدة من أفضل المدارس العليا في مقاطعة فونيكس، بالمتروبوليتان. كانت هذه المدرسة هي الوحيدة – من بين مدارس الولاية كلها – التي كانت نسبة النجاح بها في كل مفردات الامتحان (١٠٠٪).

وبعيدًا عن الدرجات العالية في الاختبار – فما الذي كان كذلك بإمكان هؤلاء الطلاب أن يركزوا عليه، مثل ذلك النظام المحدود من المعايير، ولكن القوي والمؤثر للغاية؟! لقد كان ذلك النظام موضع تركيز كل واحد منهم – بغض النظر عن طبيعة أو شخصية المعلم، الذي كان يوجههم أو يقودهم في رحلتهم إلى ذلك الإنجاز – كان على كل واحد منهم أن يقرأ بإمعان يوميًّا، وأن يحلل ويناقش، ثم يكتب –عندئذٍ– حوالي دزينات كاملة (الدزينة = ١٢) من الأوراق عن الأعمال الأدبية والتاريخية والفلسفية العادية والمتميزة، والتي تستدعي الانتباه، وتحفز على الاهتمام، ستكون لديهم (٣٦) ورقة كاملة أدبية أو تاريخية، يتم تحليلها بمنتهى الدقة، وذات طول واحد، كما أنهم سيكلفون بأوراق تقارب مستوى الأوراق البحثية الجامعية، وسيكون لديهم عرض كامل معتمد على تلك الأوراق، يستعرضونه أمام هيئة التدريس وأعضاء من المجتمع

(١) المناقشة السقراطية: هي أسلوب نسب إلى سقراط، الفيلسوف اليوناني الشهير، كما تسمى هذه المناقشات أيضًا بالطريقة الحوارية .وقد كان سقراط يجوب مدينة أثينا ويتجول في طرقاتها، وينتهز أية فرصة للتحدث مع الناس ومناقشتهم في أمور وقضايا شتى، يجادلهم ويحاورهم ويسألهم، ويتلقى إجاباتهم، حتى يتوصل معهم إلى الحقيقة الثابتة، التي لا تحتمل الشك – المترجم.

المحلي (والتي قلنا عنها في السطور السابقة أنها أشبه بهيئة المحلفين –المترجم). هل تعتقد حقًّا أن مجموعات من المعايير المربكة وغير الملائمة يمكنها أن تحافظ على شمعة مضيئة، تنير الطريق لتصل بنا إلى مثل هذه المعايير البسيطة التي تحدثنا عنها؟

في كل واحدة من هذه المدارس، فإن مثل هذا الحد الأدنى البسيط من المعايير يضمن «مناهج موثوق بها وقابلة للحياة والتواصل والنمو» ذات نوعية عالية الجودة بشكل غير مسبوق. إن أي والدين أو مجتمع محلي مسئول يمكن أن يضع ثقته الكاملة في أن كل الخرجين – بغض النظر عن أي المعلمين كانوا يوجهونهم في رحلتهم نحو التميز – ستكون لديهم كل هذه الخبرات العميقة والكافية؛ لأن تضمن لهم الإعداد الجيد للحياة الجامعية، والحياة العملية والمواطنة. كما أن المعلمين في مثل هذه المدارس يستفيدون من الاستمتاع بذلك الإحساس الرائع بوجود هدف جماعي يتفقون معًا على ضرورة تحقيقه.

الإلمام البسيط المسهب بالقراءة والتحدث والكتابة

إنه بمجرد أن يتم توضيح التوقعات الناتجة عن الإلمام بالقراءة والكتابة والمناقشة والعرض، وفك رموز شفراته ، فإنه علينا عندئذ أن نكون واثقين من أن مناهجنا تمنحنا ذلك الاهتمام الراسخ المتواصل لأن يكون لدينا شيء ما، مثل نموذج الإلمام بالقراءة والتحدث والكتابة (غير الأصلي جدًّا) الذي وصفته جيدًا في الفصل الأخير؛ ذلك أنه علينا بالنسبة لكل جزء يبدأ بالقراءة، أن:

- ندرِّس الكلمات.
- نبدع (نؤسس) غرضًا للقراءة (ومن ثم يكون الغرض نفسه/ الهدف نفسه للتحدث والكتابة).
- ندرِّس وننمذج الكيفية التي يتم بها كتابة الحواشي والتذييلات والهوامش، وتسجيل الملاحظات المؤثرة، ووضع خطوط تحت كلمات معينة.
- نناقش العمل (باستخدام المؤشر المرجعي مثل الذي تم وصفه فيما سبق).

- نكتب عن العمل ، بعد مراجعته وتنقيحه وإعادة تنظيم ما قمنا به في النقطة الثالثة السابقة .
- نستخدم نماذج الطالب، والمعلم كأدوات تدريسية مؤثرة.

إنني أشجعك على ضرورة القيام مرة أخرى بزيارة (بقراءة) الصيغة الممتدة للنموذج الخاص بالإلمام بالقراءة والكتابة، ذلك النموذج المدرج في الفصل الثالث (أو حسب رؤيتك له وتكييفك لطبيعته من منظور رؤيتك الخاصة) إلى أن تتكون لديك إجادة تامة وحقيقية لهذه العناصر الحرجة والمؤثرة لتدريس الإلمام بالقراءة والكتابة. إنه على الفرق أن تستخدم وتطبق أولوية قصوى –ليس فقط في فنون اللغات فحسب، كما سنرى، ولكن أيضًا ستكون مفيدة ومساعدة، كعنصر في إظهار عناصر جديدة متميزة في الأداء التدريسي؛ ولضمان الوضوح والتواصل والاستمرارية من أجل تحقيق التدريس المؤثر والفاعل في فنون اللغة.

وأخيرًا، فإنني أوصي ، بذلك المصدر الكتابي الرائع والذي يمكن تسليمه للطلاب، والذي يستخدم الآن في مئات من الجامعات، وبأعداد متزايدة من المدارس العليا، ألا وهو كتاب: جراف وبريكنشتاين وعنوانه «هم يقولون، وأنا أقول» –العروض السينمائية التي تلعب دورًا في الكتابة المقنعة (٢٠٠٧م). يحتوي هذا الكتاب على نظام للنماذج البسيطة لإعداد أوراق حوارية ، ومناقشات مع عدد هائل جداً من الإطارات المساعدة للتحركات الأساسية، التي تنتقد بشدة مثل هذه الأنشطة : كيف يمكن عمل جلسة حوار ومناقشة ، وكيف يمكن توظيف الاستشهادات والمواد المدعمة للحجج التي تساق في تكامل، وكيف يمكن توضيحها ، وكيف نختلف مع المؤلف، وكيف نختلف أو نتفق – مع الآليات المستخدمة لذلك. وكما يشير المؤلفون، فإن كل أنماط الكتابة – بالفعل – في الأكاديمية، أو في العالم الواقعي الذي نحيا فيه، هي محاولة من قبل الكتاب لأن يقدموا أفكارهم الخاصة كاستجابة عن مواقفهم بالنسبة لآراء شخص آخر – تلك هي حقيقة الحوار أو في مواجهة مشكلة له . إن هذه المحاورات والمجادلات تستخدم

أشـياء مغـايرة ومتباينـة علـى النمـاذج الشـائعة نفسـها، والعبـارات والإطـارات (جـراف وبريكنشتاين، ٢٠٠٧م).



إن تأثير ذلك سيكون هائلاً، في كل عام، إذا استطاع الطلاب أن :

- يقرأوا ويناقشوا ما يتراوح من خمسة عشر كتابًا إلى عشرين كتابًا روائيًّا وغير روائي (البعض من هذه الكتب يتم اختياره شخصيًّا).
- يقرأوا ويناقشوا ويكتبوا ما يتراوح من ثلاثين إلى أربعين قصيدة شيقة، ومقالات صحفية أو من المجلات، أو على الإنترنت، و
- يكتبوا قطعًا أو مقالات غير رسمية عديدة قصيرة، من بينها مقال غير رسمي طويل، وأوراق نقاشية رسمية أو استيضاحية كل شهر.

هناك نسبة غير مسبوقة من العامة يمكن أن يتعلموا إلى مستوى ما بدرجة من الوضوح لا يمكن تخيلها، وطلابنا – بغض النظر عن المزايا التي يمكن أن يمتلكوها أو لا يمتلكونها، قبل أن يأتوا إلينا – سوف يكونون معدين لأن يدرسوا في كل مادة دراسية بأساليب ووسائل لم نألفها من قبل.

مفكرة موجزة فيما يتعلق بالكتب المدرسية

ونحن ننظر الآن في مجالات المحتوى (أي مجالات المواد الدراسية المختلفة – المترجم) فإن علينا أن نعاود الزيارة (الرؤية) مرة أخرى في استخدام وأهمية الكتاب المدرسي، والتي ناقشناها لأول مرة، عبر سطور الفصل الثاني. وعلى النقيض من الاتجاهات والممارسات الحالية، فإن الكتب المدرسية لها قيمة عظمى في تدريس المحتوى الضروري والأساسي. وعلى الرغم من أن المدارس مازالت تقوم بشراء الكتب المدرسية من الناشرين؛ فإن عددًا من هذه المدارس – تكتيكيًّا – يتجاهلها أو يقلل من شأنها وقيمة استخدامها، والبعض الآخر نادرًا ما يستخدمها مطلقًا، بينما يتبقى عدد قليل جدًّا، بل يكاد يكون نادرًا ما يحاول أن يعلم الطلاب كيف يتعلمون منها.

لقد كان المجتمع المحلي التعليمي سريع الاستجابة للنقد المنطقي بشأن المناهج، ولكنه لازال يتبنى بصورة أسرع من ذلك مسألة إحلالها المفزع من حيث: الاستخدام المفرط لنظام المحاضرة، وأوراق الأنشطة، والأفلام التعليمية، وعمل الملصقات، والأداء الجماعي المظهري (الذي لا يهدف إلى تحقيق شيء معين –المترجم)، تلك الأداءات، التي لايزال الطلاب يتعرفون فيها أو يتلقون مجرد توجيه محدود وإرشاد ضعيف؛ لتصبح ذات أثر في مجالات المحتوى للمواد الدراسية المختلفة» (٢٠٠٧م، ص ص: ٢٩٩/ ٣٠٠). ومع كل عام يجتازونه في دراستهم، يبهت هذا الأثر، ويتلقون كمية أقل بخصوص الكيفية التي يقرأون بها النثر الواقعي (غير الخيالي). إن مارك باورلين (٢٠٠٨م) يرثي – بصورة مماثلة لهذا الصدد – أن الطلاب لم يتعلموا أبدًا ذلك النوع من القراءة المتأنية المعنة الواعية التحليلية، أو ما يسميه اصطلاحًا «القراءة البطيئة»، والتي تستوجبها مجالات المحتوى في المواد الدراسية المختلفة. وبهذه الطريقة، فإننا نعاني من حالة «شلل أطفال تعليمي» في مختلف المواد الدراسية.

إن هذا يجب أن يتغير ، وفي «القراءة من أجل القرن الحادي والعشرين»، وكما يكتب ما يكل كاميل، فإن النجاح الأكاديمي يعتمد – بشكل مميز – على قدرة الطلاب على فَهم واستيعاب النصوص الشارحة، التي يمرّون بما فيها من خبرات، في مختلف محتوى المواد الدراسية المتباينة»(انظر نيس: ٢٠٠٧م ، ص ٢٢٩). وكما رأينا في الفصل الثالث، فإن لويس جوميز وكيمبرلي جوميز وجدا أن وسط كل هذا الكم من الإرباك والتشتت، فإن الكتب المدرسية خارج مجال الرؤية في الوسط التعليمي (أو على حد قول المؤلف: لا يستطيع الرادار التعليمي التقاط موجاتها –المترجم) مما يجعله غير قادر على اكتشاف دورها في مختلف الفصول (٢٠٠٧م، ص ٢٢٨). هذه واحدة من الأسباب الرئيسة للأداء المتواضع للطلاب في الأنظمة التعليمية، ولكن ذلك السبب لازال كامنًا/مختفيًا لم يتم الإفصاح عنه (ص ٢٢٥). إن لويس جوميز وكيمبرلي جوميز قد توصلا إلى خلاصة مؤداها أن الجهود المبذولة في المستويات الاثنى عشر ، من الحضانة KG إلى المستوى ١٢، لمنح الكتب المدرسية مناط السيادة والسبق، في مختلف المواد الدراسية «يجب أن تتضاعف» (ص ٢٢٨).

إن الكتب المدرسية – جنبًا إلى جنب مع الوثائق غير الروائية الأخرى، التي يتم اختيارها بعناية، سوف تمنح الطلاب ذلك النوع من المحتوى الثري، وذلك الأُسلوب النثري المفعم بالدلالات والمعاني، والذي يحتاج إليه الطلاب ليكتسبوا ذلك الحدّ المعرفي الضروري بالنسبة لهم، ويكونوا قادرين أيضًا على تحليله.

الكتب المدرسية : دراسة لمدة عامين

أدرَكَ كل من تيموثي شاناهان وسينيثيا شاناهان قيمة الكتب المدرسية، فقد أمضيا عامين، يدرسان فيهما الطرق والأساليب، التي تستخدم بها الكتب المدرسية من قبل المؤرخين والعلماء وأساتذة رياضيات أكاديميين، وكذلك من قبل معلمي مواد الدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات. لقد اكتشفا أن القراءة في الكتب المدرسية، على الرغم من أنها مهمة وحرجة في عملية التعلّم في مختلف المواد الدراسية، إلا أنها

إجمالاً – وبشكل مذهل – كانت موضع إهمال، وإن الطلاب يجب أن يتعلموا كيف يقرأون الكتب المدرسية في المستويات المتزايدة من الوضوح في مختلف المواد الدراسية، وعلى كل مستوى صفي.

هناك خطوات بسيطة، ولكنها نادرًا ما تكون واضحة بصورة كافية لتبين لنا كيفية القيام بتقديم نمذجة دقيقة للطلاب، تعينهم على اكتساب المحتوى المعرفي في كل نظام تعليمي. إن هذه الخطوات ليست معقدة؛ ذلك أنها في محتوى كل المواد الدراسية المختلفة، تتطلب من المعلمين أن يدرِّسوا بصورة متكررة ، وأن يقوموا – غالبًا – بنمذجة بسيطة للأنواع والطرق القرائية التي تفيد الطلاب – ذلك النوع الذي يفعله المعلمون أنفسهم، عندما يقرأون مثل هذه النصوص .

لقد وجد تيموثي شاناهان وسينيثيا شاناهان أن كل مثل هذه الأنواع من القراءة هي بطيئة ومثيرة للملل والضجر، ولكن ذلك يضاف إليه أن لكل مادة دراسية مختلفة، متطلباتها النوعية الخاصة بها. وسوف نشير إلى نتائجها الموضوعية النوعية في كل فصل من الفصول التالية.

وهذا ليس مدعاة إلى أن ننسى أن النصوص الأخرى (في المواد الأخرى) مهمة بنفس قدر الأهمية في مختلف المواد الدراسية الأخرى – وثائق ذات أهمية تاريخية وآنية (حالية) – تجميع موضوعات ما من صفحات الجرائد والمجلات الجادة، ووفرة ثرية من المصادر الأخرى الفنية المتاحة على الإنترنت.

في الفصول التالية التي تتناول المحتوى النوعي للمواد الدراسية، سوف نرى كيف أن المعايير ذات الإحكام الدقيق والتنظيم الجيد، يمكنها أن تكون أساسًا لمناهج بسيطة تعدُّ الطلاب للجامعة ولكنها ثرية ومفيدة. وسوف نرى أن محور الحديث عن ماهية التعليم وكيفية أدائه تتكون من العناصر الثلاثة نفسها، التي ظللنا نبحث عنها في كل فصل: مناهج متلاحقة ومتسقة (تتسم بوحدة عضوية متمايزة) ودروس مؤثرة جيدة فاعلة،

وإلمام وظيفي بمبادئ القراءة والتحدث والكتابة، وسوف نشير أيضًا إلى أنموذجين، تمّ وصفهما من قبل في الفصل الثالث.

الفصل الخامس

الدراسات الاجتماعية
حين تكون مهارات تقع القراءة والكتابة
المحور الرئيس لها

" كلنا مؤرخون، كلنا مدعوون إلى أن ننشغل بالتاريخ والتفكير التاريخي- مدعوون لكي نرى الدوافع الإنسانية في النصوص التي نقرأها ".

سام واينبرج

" إن الإلمام بالقراءة والتحدث والكتابة هو كلمة السر هنا؛ لأن تدريس التاريخ، يجب أن تكون فيه القراءة والكتابة المحور الرئيس لهذا التدريس، نحن على وعي بأننا قد احترفنا نقل رسالة من طراز عتيق إلى عالم يعي ويفهم تكنولوجيًا".

سام واينبرج ودايزي مارتن

" الماضي لا يموت أبدًا ؛ ذلك أنه لا يتحول إلى ماض[1]".

ويليام فولكنر

إن التدريس الجيد للدراسات الاجتماعية والتاريخ يجب أن يكون ضمن المقررات المحببة والمفضلة لدى الطلاب.. إن الدراسات الاجتماعية هي دراستنا نحن – عن البشر وتعاملاتهم، في كل من الماضي والحاضر. في الدراسات الاجتماعية، يستطيع الطلاب أن يتوصلوا إلى ذلك الاكتشاف العقلي الرئيس، والذي مؤداه أن الماضي والحاضر يتفاعلان مع بعضهما دون انفصال، وعلى درجة عالية من التشويق والإثارة، إذا نظرنا

---

(١) يقصد ويليام فولكنر بذلك أن الماضي يعيش بداخلنا دائمًا، نحمله معنا أينما ذهبنا، ترجعه في ذكرياتنا وخبراتنا وانطباعتنا ورؤانا الذاتية لما يحدث حولنا، بل إننا نستلهم خبرات الماضي في توقع ما يصادفنا في مستقبلنا – المترجم.

إليهما بمزيد من الدقة. إن كلاً من الماضي والحاضر يساعدانا على أن نفهم العالم الذي نحيا فيه وموقعنا من هذا العالم.

في سيرته الذاتية، يكتب نورمان بودهورتيز عن عيد الظهور الذي حضره في أول عام له في جامعة كولومبيا، لقد أدرك وقتها أن ذلك «الحدث والتاريخ لم يعنيا الآخرين» بل كانا عنه هو – عن وطنه وعن عالمه الآن، وكتب عنه هذه اللحظة يقول:

> اعتقدت أن التاريخ حلقات من الأحداث الماضية، ولم أكن أعلم أنني كنت نتاجًا طبيعيًّا لتلك التقليدية التاريخية. إن الصفحات الماضية من التاريخ كان يسكنها أناس مثلي، كما أن الأشياء التي فعلوها – بشكل أو بآخر – لها علاقة مباشرة بيّ وبالعالم الذي أحيا فيه، لقد جعلت ذهني متوقدًا (١٩٦٧م، ص ٣٣، من مجموعة التأكيدات).

وقد كتب جيمس لووين شيئًا مشابهًا لذلك، فيما أسماه بـ «العلاقة المباشرة» بين الدراسات التاريخية، وحياتنا الآنية، فيقول عن ملاحظته لهذه العلاقة :

> إن هذه الدراسات عنا نحن، سواء أكانت تحكم على مجتمعنا الحالي بأنه رائع أو مفزع أو كلاهما، إنه يكشف لنا عن الكيفية التي يمكننا بها التوصل إلى ذلك، كما أن فَهم الماضي أمر محوري وأساسي لاستمداد قدرتنا على فهم أنفسنا والعالم المحيط بنا (١٩٩٥م، ص ص : ١٢ – ١٣، من مجموعة التأكيدات).

وكما هو الحال في الأدب ودراسته، فإن الدراسات الاجتماعية والتاريخ توسِّعان من آفاق رؤيتنا، وكلاهما يساعدانا على فَهم أنفسنا، فهما يزيحان الستار عن تلك الثقافة المختفية أو تلك الثقافة التي لم تتناولها يد البحث، وكذلك عن المؤثرات السياسية التي تؤثر فينا، حتى دون أن يكون لنا آنذاك، إدراك تام بها أو قبول تام لها. إن الدراسات الاجتماعية تتضمن جرعات كبيرة من القضايا والأحداث الحالية، التي تسمح لنا بأن نفهم هذه

المؤثرات. ومثلما هو الحال في الأدب، فإن الدراسات الاجتماعية توسِّع من آفاق رؤيتنا وأحساسينا بما يتجاوز حدود الخبرة المباشرة. وبهذه الطريقة، فإن الدراسات الاجتماعية تسمح بأن يكون لنا إسهام أعظم في التاريخ، والذي نساعد كلنا في صناعته – بالنسبة لأمتنا– بالنسبة لمدينتنا– في معبدنا أو محرابنا.

والسؤال الآن: كيف يمكن لمعلمين عاديين أن يقوموا – على خير وجه – بما هو مأمول من الدراسات الاجتماعية، مع طلاب لا يبدون مختلفين حول تلك النقطة؟ هناك طريقة لذلك، فيما يتصل بالدراسات الاجتماعية «لكي تجعل الذهن متوقدًا»؛ ذلك أنها لابد من أن تضع الإلمام الوظيفي بالقراءة والتحدث والكتابة والمحاورة في المحور الأساسي لأولوياتها.

إن الحكمة والحماس والشغف بالتعلّم والتركيز على الإعداد الصحيح للحياة الجامعية، يمكن – فقط – أن يبرزا من خلال قراءة متواصلة محفزة ودافعة، مع التحدث (كثير من التحدث) (ص ١٣٣) والكتابة والنقاش حول الأشخاص والقضايا وأحداث كل من الماضي والحاضر. وكما رأينا، فإن الحقائق أساسية ومهمة، يتحدث كيفن سانت جارّي إلى عديد منا، حين يكتب قائلاً: «إنه على الطلاب أن يعرفوا الحقائق المتصلة بالموضوع، والتي يجب أن تسبق عرض الموضوع ذاته، وتعرِّفهم بالقضايا التي ترتبط بحياتنا الحالية. ولكن هذه لا تعدُّ أمورًا كافية في حدِّ ذاتها– ويناشدنا كيفن في أن نتعرف «إلى ما يسمى اصطلاحًا بما يحتاجه [الطلاب] وهو: مزيد من المناقشات السقراطية، ومن القراءة، ومن التحليل، ومن الكتابة، ومن الأسباب التي تفسر لهم سبب اهتمامهم بهذه الموضوعات» (٢٠٠٨م، ص٦٥٠، من مجموعة التأكيدات).

الدراسات الاجتماعية حين تكون اللغة والإلمام بالقراءة والتحدث والكتابة محورًا رئيسًا لها

إن الإلمام بالقراءة والتحدث والكتابة يعدُّ حقًّا مفتاحًا لتدريس دراسات اجتماعية فاعلة ومؤثرة (واينبرج و مارتن، ٢٠٠٤م). وفي مقابل فنون اللغة، فمن المحتمل أن تكون الدراسات الاجتماعية هي أكثر مكونات النظام التعليمي احتفاءً بالإلمام الوظيفي للقراءة

والتحدث والكتابة، فكلاهما يساعداننا على فَهم الشعوب والثقافات، ويحفزان على الفَهم العميق للحالة الإنسانية وظروفها، التي كتب عنها سكليتشي، في وصفه المبكر جداً لما أسماه «تعليم القرن الحادي والعشرين». إن كليهما يتطلبان منا أن نقرأ بإمعان وتدبر وحرص؛ للبحث عمّا بين السطور، وعمّا يتجاوز المعنى الحرفي المكتوب أمامنا؛ مما قد يجعلنا أكثر حكمة وحذرًا في استهلاك اللغة، التي كانت غالبًا ما تستخدم لأغراض تجارية وسياسية، وأمور تتعلق بتعظيم الذات.

إن كل الأمر يجري فيما يتعلق باللغة، ومثلما كتب ستانفورد سام معبرًا عن المعنى ذاته:

> اللغة هي وسيط للتأثير في العقول وتغيير وجهات النظر والإدراكات، وهي وسيلة كذلك لإثارة المشاعر أو تهدئتها، هذا هو الفهم الأساسي لقراءة الصحيفة، وللاستماع إلى الراديو، ولتقييم وعود وآمال الجماعة، أو لاتخاذ قرار صائب بشرب منتج من العصائر الطبيعية؛ اعتمادًا على الأبحاث التي أجرتها شركة سيرلاي، وأكدت سلامته(٢٠٠١م، ص٨٣).

إن واينبرج يؤمن بضرورة أن يتعلّم الطلاب «كيف يحاورون النص – سواء بالنسبة للكتب المدرسية أو أية وثائق أخرى تاريخية أو حالية؛ فهذا يجعل كل الطلاب» مؤرخين – مدعوون لأن يروا الدوافع الإنسانية في النصوص التي يقرأونها – مدعوون لأن ينقبوا عن الحقيقة ويستخرجوها من بين كثبان الرمال المتحركة، التي تكونها التلميحات والإلماعات والافتراضات وأنصاف الحقائق والحقائق المزيفة، التي يبحثون عنها أو ينغمسون فيها كل يوم». إن الدراسات الاجتماعية هي المكان الذي يتم تعليم الطلاب كل هذا؛ لأن «يفكروا ويبرروا أو يفسروا بطرق واضحة»(٢٠٠١م، ص٨٣).

وللضرورة، يمكننا فقط أن نعلِّم «الحقيقة المنقب عنها أو التي يتمُّ استخراجها» من مناهج ثرية بالفرص، التي تدعو إلى الحوار والنقاش وتفكيك المحاورات إلى عناصرها الأساسية، سواء أكانت محاورات منطوقة أم مكتوبة. إن واينبرج ومعاصره دايزي مارتن يطالبان بما يسمى «المناهج الاستقصائية»، والتي تتكون من جزأين من الاستشهادات –

وضرورة أن تكون القراءة والكتابة محورًا رئيسًا لهذا التدريس» (واينبرج ومارتن، ٢٠٠٤م، ص٤٤، من مجموعة التأكيدات).

إن ذلك يحدث صدى للآراء المتعلقة بأبرز معلمي التاريخ التربويين؛ حيث وجد جيمس بانَر المؤسس المشترك للمركز القومي للتاريخ، واشنطن، دي.سي، أنه بعد دراسة التاريخ في عدة ولايات، مع خبراء آخرين قوميين كثيرون: «إن دراسة التاريخ على هذا النحو أمر معيب، وبه بعض القصور الواضح في غياب التأثير أو الفاعلية في إحكام هذه المهارات، وأنه «من الأسس المطلوبة للمعرفة التاريخية والفكر التاريخي ما يلي: الكتابة الجيدة/ تنظيم المحاورات والنقاشات/ القراءة النافذة/ دليل التقييم»(بانِّر، ٢٠٠٩م، ص٢٤).

إن الأمر يجب أن يمضي قدمًا دون القول:إن معظم الطلاب لا يتعلمون – بصورة مثلى– الحقائق (أما باهتمام أكبر زائد عن الحد/ باهتمام أقل بكثير عن المطلوب) بدون أمثلة وفيرة للقراءة والتحدث والكتابة. وكما يكتب ماك كوناكي ومعاصروه (زملاؤه) من أن: «الطلاب يستطيعون أن ينموا محتوى معرفيًّا مفاهيميًّا عميقًا في أي نظام تعليمي، فقط، من خلال استخدام العادات السليمة للقراءة والتحدث والكتابة والتفكير، تلك العادات التي تنظم القيم واستخداماتها»(ص ٨، من مجموعة التأكيدات).

إن منافع جعل الإلمام بالقراءة والتحدث والكتابة محورًا للدراسات الاجتماعية هي منافع ضخمة، لا حصر لها، ومهمة لكل من حفظ الثقافة وتحسينها. وكما كتب واينبرج ومارتن:«إن حيوية ديموقراطيتنا وبقاءها على قيد الحياة تعتمد على تدريس الطلاب كيفية أن يكونوا قراءً وكتابًا ومفكرين غير رسميين، في كل ما يخص الماضي، مثلما هم كذلك في كل ما يخص الحاضر» (٢٠٠٤م، ص ٤٥).

إننا لا نقدر بعمق كافٍ هذا الحجم غير المحدود والمتميّز لقيمة الدراسات الاجتماعية. وإذا فعلنا ذلك، فسوف نبذل مزيدًا من الجهد للحفاظ على روح هذه الدراسات وجدواها المتمثل فيما يلي: الإلمام بالقراءة والتحدث والكتابة، والقدرة على التحليل، والحوار والمناقشة. وكما هو الحال في فنون اللغة، فإنه علينا أن ننقذ الدراسات الاجتماعية من «مبيد القراءة» ومن مخاطر «تيتانك» (أي أن تصطدم بجبال الجليد المتمثلة في المعايير الزائفة،

غير الهادفة – المترجم)، التي تجمعت ضد الإلمام بالقراءة والتحدث والكتابة، والتي دفعتها جانبًا، بعيدًا عن مقصدها، هذا بالإضافة إلى ما أسهمت به الأنشطة من فضل في ذلك الدفع الجانبي؛ إذ تركت الطلاب» منشغلين ومنهمكين في كل شيء إلا في الإلمام بمبادئ القراءة والتحدث والكتابة (واينبرج ومارتن، ٢٠٠٤م، ص ٤٥).

أداء وعمل مشاهد مسرحية، وتكوين ملصقات وجهل بالدراسات الاجتماعية

وجد كل من واينبرج ومارتن أن القراءة التحليلية المعتمدة على الحوار والمناقشة، وكذلك الكتابة قد تمَّ استبدالهما بأنشطة تهدف إلى الاهتمام بسمات شائعة، حول ما يسمى بـ«الذكاءات المتعددة أو أنماط التعلّم»، وكان مما أصابهما بالإحباط، أنهما قد وجدا الطلاب يؤدون مشاهد مسرحية أو يكتبونها، وتكوين ملصقات تعلق بالفصل، بالإضافة إلى عدد مهول بشكل مبالغ فيه من أداء العروض التطبيقية باستخدام إمكانات «والبور بوينت» على الحاسوب (٢٠٠٤م، ص ٤٥) –إن أكثر المعلمين عليهم أن يدركوا أن هوارد جاردنر[1] نفسه قد أصابه الإحباط واليأس من جراء مثل هذا الهراء، المتوارى خلف نظرية «الذكاءات المتعددة» (تراوب، ١٩٩٨م). إن مثل هذه الممارسات تعوق جهودنا الرامية إلى إعداد الطلاب للحياة العملية والحياة الجامعية، وتضمن أنهم لن يتعلموا أبدًا كيف يقرأون بتمعن وعمق، وأن يكتبوا عن القضايا الاجتماعية والتاريخية – مثل «الدفاع في محاورة/ مناظرة، يكون مضموننا تفسير أسباب عدم التكامل بين الجمهوريات المتعددة التي كانت تكون – فيما سبق– الاتحاد السوفيتي (واينبرج ومارتن، عام ٢٠٠٤م، ص ٤٥). إننا نود فيما أفضل من ذلك بكثير، وهو أن نجعل طلابنا يتمتعون أكثر بكثير من أن نعلمهم.

إن واينبرج ومارتن سوف يعودان بنا – بدلاً من ذلك –إلى مستقبل تلك التوليفة قديمة الطراز، التي ينبغي عليها أن نعلم الطلاب فيها ذلك المحور الجديد للدراسات الاجتماعية في القرن الحادي والعشرين.

---

(١) هوارد جاردنر: صاحب نظرية «الذكاءات المتعددة» التي تقول بأن هناك سبعة أنواع رئيسية من الذكاء، منحها الله لكل إنسان منا بنسب غير متساوية، ويبرز من بينها الذكاء ذو النسبة الأكبر، فيطبع الشخصية بملامحه، مثلما تكون دالة عليه .ومن أشهر أنواع هذه الذكاءات: اللغوي / المنطقي / الرياضي / المكاني / الحركي / الموسيقي / الاجتماعي.

رسالة عتيقة الطراز

يجادل كل من واينبرج ومارتن في الدفاع عن تلك الصيغة العتيقة الطراز للتدريس والتعلم، فيقولان: «نحن على إدراك كافٍ، بأننا نؤكدها بصورة حتمية ونتبنى تلك الرسالة عتيقة الطراز لذلك العالم، الذي يتسم بقدرته التكنولوجية على التفهم والإدراك» (٢٠٠٤م، ص ٤٤). إن معلمي وتربويي الدراسات الاجتماعية يجب أن يتحرروا من تلك البدع، وأن يشمل تدريسهم – أساسًا – ما لم نطبقه من قبل: مقررات تغرس في الطلاب قدراتهم على المشاركة في أنشطة، تركز على الإلمام بالقراءة والتحدث والكتابة، تلك الأنشطة التي يحتاجها المجتمع بالفعل، وهذا يعني أن تدريس الدراسات الاجتماعية للطلاب يهدف إلى تعريفهم أن يكونوا قراءً عارفين، وكتّابًا ملمين، ومفكرين بعمق بخصوص الماضي بنفس القدر الذي يعلمون فيه حاضرهم ويدركونه (ص٤٥، من مجموعة التأكيدات).

إن واينبرج ومارتن يتعرفان على هذه الرسالة عتيقة الطراز كوسيلة مناسبة وملائمة –الآن وللأبد– كما كانت دائمًا: «إن المكان المتاح أمام طلابنا لطرح الأسئلة عن الحقيقة وتقديم الأدلة المبينة لها في عصرنا الرقمي هو التاريخ وفصول الدراسات الاجتماعية وعلينا ألا نتأخر في ذلك» (٢٠٠٤م، ص ٤٢، من مجموعة التأكيدات).

إن هذه التأكيدات على إيجاد التواصل إلى «الحقيقة والدليل عليها» في قراءتنا وكتاباتنا هي التي تجعل الدراسات الاجتماعية سهلة –بالفعل– في التدريس. إنها تدور حول «المهمة والنص والتحدث»، وهي كلها مسائل ذات جذور ثابتة في المحتوى، في ترتيب مجدول منتظم للموضوعات والمعايير الرئيسية والضرورية.

إن المناهج الجيدة ينبغي أن تقرِّب (تركز على) ما يلي:

- الموضوعات والمعايير الأساسية والضرورية، والتي ينبغي تعلمها، وأن يتمَّ تقسيمها حسب طول الفترة الدراسية المعنية (لضمان تحقق المتابعة الجادة والعمق اللازم من الفهم لما يتم تقديمه، وبالنسبة لكل الطلاب).

- صفحات منتقاة من الكتب المدرسية (وهي ليست كل الكتاب/ كما أنها ليست ثابتة في كل فصل دراسي)، (وإنما ترتبط تلك الصفحات بتغير الموضوعات والوحدات المدرسية – المترجم).
- حوالي ٣٥ (أو أكثر) من الوثائق التكميلية (الداعمة) أو الأساسية، وتتضمن المجلات التي تصدر حاليًا، ومقالات الأخبار، لكي تقرأ وتناقش مرة كل أسبوع (سوف نلقي نظرة على نوعية متباينة من المصادر الثرية المتاحة، وكذلك الفرص الوفيرة لذلك الصدد في نهاية الفصل).
- بعض المحاضرات التفاعلية المعدّة لكل وحدة؛ بهدف تدعيم أو ترسيخ ما ورد في الكتاب المدرسي (انظر: نموذج المحاضرة التفاعلية، ص ٦٨).
- أسئلة أساسية ممتدة ومتواصلة لكل وحدة.
- أوراق بحثية في نهاية الوحدة أو تكليفات وتعيينات بالإجابة عن أسئلة مقالية.
- استخدام منتظم متكرر لجميع النقاط السابقة، لشيء مماثل للأنموذج الخاص بالإلمام بالقراءة والتحدث والكتابة، الوارد في ص ٧٤.

هذه هي الخريطة الأساسية لكل الخطوات المطلوبة، إن أي فريق من معلمي الدراسات الاجتماعية يستطيع تجميع الموضوعات وصفحات من الكتب المدرسية والوحدات والأسئلة، ثم يبدأ عندئذ في تطبيقها دون تأخير كبير. حتى إذا كانت المدة ساعات محدودة مخصصة لذلك في المقررات، فإنه يمكنك أن تعطي تنظيمًا كافيًا للبداية، وبطبيعة الحال، فإنه بمجرد بنائها، تتمُّ تنقية هذه المعايير وضمان فَهم واستيعاب الطلاب (تلقي الطلاب) لها، والتي يجب أن يصبح في أقصى أولويات أنشطة الفريق:التركيز على التنمية المهنية لهيئة التدريس، ولقاءات الفريق المتعددة.

سوف نبدأ بالنظر إلى الكيفية التي ندرس بها، مستخدمين الإلمام بالقراءة والتحدث والكتابة ونماذج المحاضرة. وسوف يمدّنا الجزء الأخير من هذا الفصل بنظرة شاملة للاحتمالات المكنة بخصوص المصادر التكميلية والداعمة، بدءًا من وثائق المصادر الأساسية إلى الجرائد والصحف والمجلات والمصادر المتاحة على الإنترنت.



الوفرة المفرطة للمعايير والكتابة غير المعبرة (فقيرة المحتوى) عنها

" حين تعرض علينا قائمة من المعايير، فإن علينا أن نمعن النظر ونتفحص كل معيار منها بمنتهى الدقة، كما أن علينا أن نسأل عن المعايير التي توافقها في الأداء وتحقق الأهداف المطلوبة والتي يراد إنجازها، ويبقى السؤال: هل هناك مساحة بين أعضاء الفريق، الذي سيرى المعايير مخصصة للمناقشة وتقتل عدم الاتفاق؟".

ألفاي كون

في الفصل الرابع، رأينا الضرر الذي يمكن أن يحدث بسبب المعايير الواردة في الوثائق. ولكي نكون منصفين، فإن معايير الدراسات الاجتماعية قد أدت إلى حدوث ضرر أقل بكثير من ذلك الضرر الذي أحدثته معايير فنون اللغة. ومع هذا القول، فإننا نتسم بالحكمة في أن لدينا ذلك النوع الصحي من الشك[1] نحو هذه المعايير كلها كذلك.

ومرة أخرى، فإن هذه المعايير لم تخضع مطلقًا للتجريب الميداني من قبل، ولم يثبت أن حاولت مجموعة تجريبية واحدة من المعلمين أن تفسر تلك المعايير أو تنظمها، أو تقوم بتدريسها، ثم نبدأ عندئذ في استخدام هذه النتائج في تنقية ذلك النظام الأولي (المجموعة المبدأية) من المعايير. وإذا تمّ أداء هذه العملية، فإن كل نظام أو مجموعة من معايير الولاية سوف تتقلص إلى ما يعادل نصف حجمها الحالي، وستكون أكثر وضوحًا بدرجة مذهلة، كما أنها ستكون أكثر فائدة لأن يقتدي بها، وسيكون هناك أقل قدر ممكن من الروابط غير المؤكدة (المعارضة أو التي تتواجد بأسلوب «كيفما اتفق») بين هذه المعايير وامتحانات الولاية، التي تتظاهر بأنها تقيم تلك المعايير (فوهرمان وآخرون، ٢٠٠٩م).

(١) يراد بوصف «الشك» بـ«الصحي» ذلك الشك المماثل للشك الديكارتي، الذي ينطلق من افتراض الشك المنهجي في كل ما يلقاه الإنسان من ظواهر وافتراضات، ومن خلال التحليل المنطقي لهذه الافتراضات والظواهر، يتوصل الشك إلى اليقين – المترجم.

وكما أوصيت من قبل، في موضع سابق، فإن البداية بتشذيب (طرح الأوراق العفنة جانبًا/ قص الزيادات غير المطلوبة في بعض الأوراق) ذلك الإسهاب المتعلق بالمعايير، والتركيز بدلاً من ذلك على المحتوى والموضوعات الواردة في وثائق معايير الدراسات الاجتماعية.وبعد أن يتم انتقاء المعايير الضرورية لذلك، والتي تتعلق بالمحتوى الذي تقوم بتدريسه، فما عليك إلا أن تستبدل اللغة المسهبة لتلك المعايير، باللغة المناسبة لك من الوضوح والدقة، مضيفًا إليها ما تراه من أسئلة مناسبة، ومحفزات، قد يمكنها أن تعكس العادات العقلية الأربع التي أوصى بها كونلي (٢٠٠٥م)، أو تصل إلى أعلى درجة في سلم تصنيف مهارات التفكير لدى بلوم[١] –(تذكر: أنه إذا قمنا بتدريس المحتوى؛ طبقًا للمبادئ الأربعة أو حسب أعلى درجات تصنيف بلوم، فإن النهاية الأقل منهما سوف تعتني بذاتها) (أي إن مقومات اكتمالها سوف تتحقق من تلقاء نفسها كاستجابة طبيعية للارتقاء وتعميق الخبرة في الفهم والاستيعاب –المترجم).

إن العمل يبدأ دائمًا بتقليص عدد المعايير. ومرة أخرى، فإنه عليَّ أن أتذكر أنني أنظر إلى نظام ما من المعايير المعطاة أعلى درجة من درجات التصنيف، من قِبَل وكالة قومية معروفة ذات مستوى رفيع. لقد أحصيت (٤١) موضوعًا للحرب الأهلية، وهذا يعدُّ معدلاً كبيرًا جدًّا، إذأ أردنا أن نقوم بتدريسها بعمق كافٍ. اجعل أداءك يتسم بحماس ودافعية وشغف إلى أقصى درجة ممكنة في معرفة أنه ستكون لدينا مؤشرات متفرقة أفضل في النجاح في امتحانات تقييم الولاية؛ إذا درسنا أقل كمية منتقاة من المعايير بأفضل عناية ممكنة، عن تلك المعايير الأقل المنتقاة ؛ بدلاً من أن نحاول تدريس كل تلك الكمية الهائلة من المعايير (آينسوورث، النصف الأول من عام ٢٠٠٣م؛ مارزانو، ٢٠٠٣م؛ وريفيز، ٢٠٠٣م).

---

(١) سلم بلوم – هو سلم يرتكز على تصنيف المهارات العقلية التي يحتاج إليها الإنسان في حياته سواء في رحلة التعليم والتعلم أو في رحلة الحياة إجمالاً، وقد وضعها على شكل درجات سلم، تبدأ أدناها بالتذكر والاستظهار والحفظ كمهارات ضمن السلم) وهي التي نركز عليها للأسف في أغلب أجزاء منظومة التعليم (ثم تعلوها درجات السلم من المقارنة والمزاوجة والاستنتاج، وترتقي في مكوناتها التسعة حتى تصل إلى إقامة العلاقات والقياس والمقارنة والتحليل والتعليل – المترجم.

إن العملية التفصيلية بتقليل عدد المستويات قد وردت في الفصل الثاني. ويتعلق جوهر الأمر بأننا لدينا مجموعات من المعلمين، عليها :

- مراجعة المعايير الموصوفة للمنهج أو للمستوى الصفي، وتعرّف كذلك ما الذي يجب تدريسه، سواء أكان أعلى أم أقل من ذلك المستوى الصفي.
- اختيار(٥٠٪) مما يفضلونه هم (المعلمون) شخصياً من هذه المعايير (المقبولة بالنسبة لهم).
- استخدام طريقة بسيطة كالتصويت باستخدام النقاط لتعرّف المعايير المفضلة لدى المجموعة –الـ (٥٠٪)التي تحظى بأعلى نسبة اتفاق من قبل المجموعة كلها.
- إجراء تصفية نهائية بعد الاختيار المبدئي لهذه المعايير القوية المؤثرة (لاري آينسوورث: المصطلح المقيد) [النصف الأول من عام ٢٠٠٣م].
- مناقشة الإضافات والإلغاءات والتعديلات.
- محاولة الاقتراب قدر استطاعتك من هدف تقليل عدد المعايير(٥٠٪).
- تصميم إخراج مبدئي لهذه المعايير بعمل تصنيف للضرورة الدراسية، والوحدات، وتحديد عدد تقريبي بالحصص اللازمة للوصول إلى التدريس المرضي لكل الطلاب، على أن يسمح ذلك بوقت وافر للقراءة والمناقشة والكتابة.
- ترك قدر من الحرية لكل معلم في الفريق، في أن يختار –بشكل شخصي– بعض التعيينيات/ التكليفات التي تروق له.

وبمجرد أن تكتمل هذه الخطوات، فإن الوثيقة يجب أن تكون نهائية (غالباً ما تبقى الوثيقة موضع تعديل أو تصحيح طوال الوقت)، وأن تستخدم كأساس للفريق، يجيدون في إبداعه وتحقيقه في كل الدروس، وفي تعيينات الدروس، والأسئلة، وتعيينات الكتابة. ومرة أخرى، فإنها فكرة جيدة أن يخصص حوالي أسبوعين، في كل فصل (ترم) دراسي لمعلمين فرديين في أن يمارسوا موضوعاتهم المفضلة أو اهتماماتهم الخاصة التي يؤثرونها (دوفور وآخرون، ٢٠٠٦م، ص ٦٥).

دعنا الآن ننظر إلى الكيفية التي سنؤدي بها العمل، بدءًا من الخريطة المبدأية للمناهج؛ لكي ننمي الوحدات والأسئلة المتواصلة المتعلقة بهذه الوحدات.

تنظيم المهمة والنص والتحدث

بمجرد أن ننتهي من اختيار وتنظيم موضوعات المناهج – يقفز السؤال: ثم ماذا؟ وللإجابة عن ذلك السؤال، فإنني أجد أمامي تلك الصيغة البسيطة التي توصلت إليها ستيفاني ماك كوناكي وزملاؤها، والمتعلقة بمحتوى المواد الدراسية المختلفة (مجالات المحتوى)، والتي اعتبرها معينة للغاية في هذا الصدد – ذلك أن سماتها الأساسية هي: «المهمة، والنص، والتحدث» وفور أن تكون لدينا مناهجنا، ووحداتنا، وموضوعاتنا، وقد نظمت من خلال تصنيفها للزمن المطلوب وحسب الوحدات، فإن المؤلفين يوصون بأنه علينا تطوير سؤالين أو أكثر لكل وحدة، وتكون المهمة المحددة للطلاب، هي الإجابة عن هذه الأسئلة الممتدة، كتابةً للوحدة بأكملها، مستخدمين الأدلة التي تجمعت لديهم؛ نتيجة تحليل المصادر الأساسية أو الأولية أو الثانوية(ص ٢). لاحظ أن التأكيدات الواردة بخصوص أهمية المناقشة والتحليل وتجديد مخططات تنفيذ الدروس، ودعمها، أنه يعتبرها من أحسن السمات والأوصاف التي يمكن أن يوصف بها تعليم ما جيد.

وبطبيعة الحال، فإنه يجب أن يتعلّم الطلاب، بوضوح، كيفية الإجابة عن هذه الأسئلة؛ إذ يجب علينا «أن نمرنهم على ذلك داخل كل نظام تعليمي يعتمد على نمط تفكير ما». (ماك كوناكي وآخرون، ٢٠٠٦م، ص ٢، من مجموعة التأكيدات). إن المصطلح «مبتدئ» أو متمرن» هو إثراء رقيق لعناصر التدريس الجيد– حيث يستعرض المعلم القراءة التحليلية أمام الطابق المبتدئ/ المتمرن، ثم يراقب أداء الطالب ويقوم بتوجيهه وإرشاده إلى أن يتقن الطالب أداء العمل بنفسه، مستقلاً عن المعلم. إن هذه العمليات من التدريس والمران والتعلّم يمكن تطبيقها على الأجزاء الثلاثة كلها المكونة لصيغة: «المهمة والنص والتحدث».

إن «المهمة» في هذا المخطط (التخطيط) قريبة الشبه بـ«الغرض» أو«الهدف» بالنسبة للقراءة (والتحدث والكتابة) في أنموذج الإلمام بالقراءة والتحدث والكتابة، وهذا ينبغي أن يتضمن بعض الخلفية عن الموضوع، وبعض المحاولات المتعلقة بمساعدة في أن يعرفوا لماذا تعدُّ المهمة شيقة (فكِّر بطريقة توقعية).

دعنا نفترض – على سبيل المثال – أن طلاب مدرستنا الابتدائية أو الوسطى أو العليا سوف يتعلمون فيما لا يقل عن ثلاثة علوم من الفروع، التي تدرسها الولاية والحكومة المركزية(القومية). سوف ترتكز في تسجيل الملاحظات المطلوبة، وكذلك في تلخيص هذه الفروع الثلاثة، ثم تجادل بعد ذلك –في حوار – يفسر سبب اعتقادهم / أو عدم اعتقادهم بأن ذلك هو أسلوب أو طريقة فعالة لإدارة حكومة ما. (الطلاب الأكبر يمكنهم إجراء الحوار بخصوص أن هذا النظام يحلُّ مشكلات معينة، أو يتسبب في إيجاد مشكلات معينة – أو الأمرين معـًا). إن المعلم سيقدم لطلابه كذلك بعض الخلفية اللازمة عن هذا الموضوع؛ ليضمن اهتمام طلابه به (يجب على الفرق أن تتشارك دائمًا في كل الاستراتيجيات العامة أو الموضوعية التخصصية؛ من أجل إيجاد الدافع للاهتمام بالمهام العامة والقراءات).

يلي فيما ذلك «النص» الذي يدعم المهمة التي يتعين القيام بها؛ فعلى سبيل المثال، هناك صفحات معينة من الكتاب المدرسي، يتمُّ انتقاؤها من قبل الفريق، تصف فروع الحكومة، كما أن هناك مقالة بإحدى الجرائد أو وثيقة أساسية عن فصل القوى.

قبل أن ندع الطلاب يقرأون أي نص بصورة مستقلة، فإن المعلم سيراجع أي صعوبة محتملة في التعامل مع الكلمات أو المصطلحات التي تحتويها المادة المقرؤة، كما أنه سيقوم بتقديم أنموذج للقراءة الناقدة، مع وضع خطوط تحت بعض المواضع من النص، وكتابة الحواشي أو التذييلات أو تسجيل ملاحظات. ثم يقوم المعلم بتقديم ممارسة وأداء موجهين في هذه العمليات، بمجرد أن يبدأ الطلاب في عرض استعدادهم لأداء هذه العمليات بأنفسهم. (سوف ننظر إلى هذه الخطوات بالتفصيل فيما يلي).

إن «التحدث» في هذا المخطط يحدث أثناء النمذجة والممارسة الموجهة، عندما يتشكل الطلاب في أزواج للمناقشة ولمقارنة الملاحظات التي سجلوها والانطباعات، التي لدى كل منهم أو أن يقرر المعلم أن يختار منهم بشكل عشوائي–طلابًا لتقييمهم للتأكد من أجل الفهم. «التحدث» يحدث أيضًا إذا تم عقد مناقشة رسمية أو مناقشة سقراطية (سبق التنويه عنها في هوامش الترجمة من قبل – المترجم) بعد أداء القراءة. (انظر: «مناقشة النص» في خطوات نموذج الإلمام بالقراءة والكتابة، والوارد في الفصل الثالث).

دعنا ننظر إلى نموذج آخر في مدرسة عليا في موضوع «تاريخ العالم».

«المهمة والنص والتحدث» في موضوع «تاريخ العالم»

دعنا نفترض أن موضوعات المناهج تمّ وضع الحصص المناسبة لها، من خلال التصنيف وتخصيص فترات معينة لهذه الوحدات الثلاثة التالية، التي سيتم تدريسها (مثلما هي في إدارة تعليمية كتلك التي أعمل بها) :

- عصر النهضة وإعادة التكوين.
- الحركات المضادة والعلاقات المتبادلة.
- عصر الثورة.

وكل وحدة من هذه الوحدات الثلاث تستغرق ثلاثة أسابيع. دعنا نفترض أيضًا أنها في بداية الفصل الدراسي (الفترة الربع سنوية) وأننا سنقوم الآن بتدريس عصر النهضة. إن الموضوعات الرئيسة التي سيتم تغطيتها، هي: نهضة الإنسانية، ورواد الفكر والفن في عصر النهضة، والصراع بين الكنيسة والعلم.

سوف يكون الأداء مشابهًا لنفس ما نقوم به في الصفوف الأقل، كما تمَّ وصفه من قبل. أولاً، سوف يطور الفريق مهمة–سؤالاً– فيما يتصل بنهضة أو فجر الإنسانية، يمكن أن تكون المهمة «اكتب ورقة بحثية من ثلاثة صفحات تقيم فيها مزايا وتأثير الحركة الإنسانية، مستشهدًا فيها بالأصول المشكلة لملامح هذه الحركة، والأحداث

الرئيسة، والأشخاص الرئيسين المشكلين لهذه الأحداث. عليك أن تشارك أفكارك وآراءك مع الآخرين بحرية، وتكون بينها وبين آرائك نقاط التقاء، وتقارن بين هذه الفترة والفترات التاريخية الأخرى، بما يتضمن ذلك الفترة الحالية التي تعيشها».

إن النص يمكن أن يكون شيئًا ما مماثلًا لما ورد في الكتاب المدرسي، تأليف ماك دوجال الصغير، بعنوان «تاريخ العالم» في الصفحات من ٤٢٢ – ٤١٧، ونفس النماذج من الفن (التي أنجزها كل من ليوناردو دافنشي ورافاييل)، وتتضمن نماذج الكتابة، كتابات تلك الحقبة، مختارات من كتاب «ميكافيللي»، الأمير، وكتاب «رجل البلاط» كاستيليوني». ويستطيع الطلاب مقارنة هذه الأعمال بأعمال «جورج واشنطن» (قواعد المدنية والسلوك المهذب للجماعة والحوار)، وقد كان في حوالي العام ١٧٤٤م. ومتاح على الإنترنت في الموقع التالي : www.nationalcenter.org/washingtoncivility.html، أو أطلب أن يقرأوا إصدار «هاروب ٢٠١٠م» – وجهة نظر، والتي تتناول «الأجلاف والمدنية الأمريكية / الحضارة الأمريكية»، والتي تتناول «السلوكيات الحديثة والانحدار في التمدين». وفي الصفوف العليا من المرحلة الأساسية، فسوف يجد الطلاب هذه الوثائق ذات درجة قرائية عالية، ويجدونها كذلك مدهشة للغاية.

إن «التحدث» في هذه الحالة يأتي على شكل أزواج يتمُّ تشكيلها من الطلاب، أو مجموعات صغيرة تقارن فيما بينها ما سجلته من ملاحظات، وتتشارك في الحوار حول هذه الملاحظات، والمواضع التي تحتها خطوط، والملاحظات التي تمَّ استنتاجها أو التوصل إليها من خلال انهماكهم في موضوعات الفن، والقراءات، والمحاضرات التي تلقوها. إن ماك كوناكي وزملاءه (٢٠٠٦م) يوصون بأن على المعلمين أن يتواجدوا أثناء مناقشات الطلاب مع بعضهم البعض، ليستمعوا إلى حواراتهم ليتمكنوا من قياس مدى فهم الطلاب للمحتوى (ص ١١). وهذه الجولات للمعلمين بين طلابهم، سوف تعدُّ هؤلاء الطلاب للمناقشات الفصلية، التي يشترك فيها الفصل بأكمله (الكنيسة في مواجهة العلم، والعصور الوسطى في مواجهة قيم وثقافة الحقبة اليونانية – الرومانية، وآثار

توصيات ميكافيللي وطبيعته الشاكّة في دوافع البشر وحقيقتها، كما تبدو في كتاب «الأمير»، وهناك وفرة هائلة من المناظرات والجدل والحوار في كل موضوع منها).

إن كل هذه القراءة والمناقشة تصبح أسس الأوراق التي يكتبها الطلاب – وربما الأمر كذلك حتى بالنسبة للأوراق البحثية القصيرة ؛ حيث يجد الطلاب ببساطة عددًا نوعيًّا من المصادر الخاصة بهم، ويحدثون بينها نوعًا من التكامل (مثل المصادر التي سوف نراها في الجزء الأخير من هذا الفصل).



إن الإطار العملي البسيط الذي تمَّ تحديده يفسر التنظيم المكون له، كما يفسر ضمان استيعاب الطلاب لمناهج الدراسات الاجتماعية ذات النوعية المرتفعة الجودة؛ إذ إنها تبدأ بالانتقاء (فقط) لأكثر المعايير أهمية، مع تقسيمها إلى فترات تصنيف محددة، ويتمُّ كذلك إدراجها داخل الوحدات التدريسية، في تكامل مع الأسئلة المحفزة أو المهام، التي تركز على وظيفية كل من القراءة والكتابة ودافعية كل منهما (في تناسق مع مبادئ كونلي العقلية الأربعة الواردة في معيار الإعداد الجامعي، والتي سبقت الإشارة إليها أكثر من مرة). لكل قراءة أو لكل مجموعة من القراءات على حدة. وسوف يمكنك تدعيم هذا العمل بمحاضرات تفاعلية، تستخدم النموذج الوارد في الفصل الثالث.. هذا كل ما تحتاج إليه لتعلم ما يصل إلى نسبة من (٦٠٪) إلى (٨٠٪) (أو أكثر) من مناهج الدراسات الاجتماعية.

يستطيع أي فريق تطبيق هذا الإطار العملي البسيط. وسوف يجد الطلاب مثل هذه الأنشطة أكثر تحفيزًا لهم للمشاركة والاندماج أكثر بكثير من الدراسات الاجتماعية النمطية، والتي نادرًا ما تستنفر مهاراتهم العقلية، أو تتضمن فرصًا كافية لهم لأن يتناقشوا ويتشاركوا في أفكارهم وآرائهم بصورة دائمة أثناء قراءاتهم وتعلمهم. وكما ذكرت من قبل، فإن المناقشة ربما تكون الأسلوب المفضل لدى الطلاب في أن يتعلموا (عزّام، ٢٠٠٨م).

إننا نستطيع أن نستخدم هذا الإطار العملي لأي منهج على أي مستوى صفي، أثناء إعدادنا لأعداد قياسية من طلاب القرن الحادي والعشرين للحياة الجامعية والمواطنة. وفي عجالة، فإننا سوف نراجع –بالتفصيل–كيف يمكننا أن ندرس ما سبق ذكره، وكيف يمكننا –كذلك –أن نساعد الطلاب بتقديم النمذجة والممارسة الموجهة ثم التقييم الوصفي– بالفعل– داخل الدروس، التي تدور حول المحاضرة ونماذج الإلمام بالقراءة والكتابة. ولكن أولاً؛ لكي نوضح تلك العملية فيما بعد، فإن علينا أن ننظر إلى أمثلة قليلة محدودة لنماذج من«المهام» عن الولايات المتحدة والتاريخ العالمي، والجغرافيا، والاقتصاديات والتربية الوطنية.

مهام الدراسات الاجتماعية: الطالب كخبير

سوف يتمتع الطلاب بالمهام والأسئلة إذا شجعناهم على أن يكتبوا ويستجيبوا لتلك المهام والأسئلة كخبراء، تملؤهم الثقة التي تأتي من قراءاتهم المعنة للنصوص، ويستمعوا باهتمام، ويتحدثوا بلباقة، ويسجلوا ملاحظات قيمة. إن كل هذه الأنشطة تعد الطلاب لمواجهة– بشيء من الثقة والسلطة (حرية التصرف)– الأسئلة والمهام على النحو التالي:

- قم بتقييم السلوك الأمريكي أثناء نشأة الغرب الأمريكي، بما فيها فترة الحرب ضد المكسيك، وازدياد نفوذ لويزيانا، واكتساب الأوريجون (المجادلة والحوار والاستنتاج، والتوصل إلى خلاصات من وجهات النظر المتناقضة/ ووثائق المصادر).
- كون تقييمك المستند إلى المعلومات والحقائق – وليس الشخصي– والآراء المتعلقة بتصرف الرئيس روزفلت حيال الكساد الكبير الاقتصادي وبرامج الصفقة الكبرى مقارنة بتصرف هاردنج للانهيار الكبير الذي حدث في أوائل سنوات العقد الثاني من القرن العشرين (مقارنة شيقة للغاية).

- كون تقييمك المستند إلى المعلومات والحقائق – وليس الشخصي – والآراء المتعلقة بأخلاقيات صكوك الائتمان العقاري وكيفية تفادي الكوارث التي أدت إليها (هناك مقالات وفيرة تتناول مقدمات حدوث هذه الكارثة، وتتناول كذلك نتائجها وعواقبها التي نجمت عنها على الإنترنت).
- كون تقييمك المستند إلى المعلومات والحقائق – وليس الشخصي – والآراء المتعلقة عن أي الشعوب التالية، من وجهة نظرك، تعتبره صاحب أعلى جودة نوعية من الحياة، معتمداً على قراءاتك والإحصائيات الديموغرافية: بلد إفريقي/ بلد آسيوي/ بلد أوروبي.
- كون برنامجاً عن إعادة الإعمار لفترة ما بعد الحرب الأهلية في الولايات المتحدة الأمريكية، معتمداً على أفكارك الخاصة، مكوناً أنموذجاً للخطط التي تعلمتها في كتابك المدرسي، وقراءاتك الأخرى.
- باعتبارك مسئولاً رسمياً، قم بالدفاع عن الحكومة – أو مجموعة من الأنظمة – مع الإشارة إلى الأنظمة الاقتصادية الرئيسة: الاجتماعية (الاشتراكية) – الشيوعية – الرأسمالية الديموقراطية.
- باعتبارك خبيراً في الحقب التاريخية (حقبة الإصلاح، الحرب العالمية الأولى)، اكتب تاريخاً مختصراً عن أي حقبة من الحقبتين، مع كامل حريتك في أن تستعرض آراءك وتفسيراتك أو تأملاتك الشخصية عن الناس والأحداث، التي تمرُّ بك في استعراض هذه الحقبة (وهذا النشاط يمكن أن يستخدم ويكرر استخدامه بحرية؛ بالنسبة لأي وحدة أو حقبة تاريخية على أي مستوى صفي).

ولأي نشاط من الأنشطة السابقة التي سبق وصفها، فإنه يمكنك إضافة التكليفات التالية على الطلاب للقيام بها :

- عمل صلات بين الحقب السابقة أو الماضية بالنسبة للأحداث التي يدرسونها بالفصل.

- عمل صلات بين القضايا والأشخاص والأحداث الحالية، و
- عمل بعض البحوث الذاتية المتعلقة بتدعيم القراءات العامة.

إن كلاً مما سبق يخاطب معايير كونلي، وكلها تعتمد على النصوص المتاحة أو التي يمكن الوصول إليها. وكذلك الأمر بالنسبة للكتب المدرسية والمصادر الأخرى الداعمة، التي يمكن التوصل إليها بسهولة على الإنترنت.

ولكن عن أي شيء كل هذه القراءة؟ هل هذا يعني أن معلمي الدراسات الاجتماعية يجب عليهم أن يكونوا معلمي لغة إنجليزية بالفعل؟ لا.

الكتابة في الدراسات الاجتماعية

في الدراسات الاجتماعية، فإنني أحبُّ أن أرى الطلاب يكتبون أوراقًا بحثية عن نهاية الوحدة، والتي تعد أوراقًا ضرورية كاستجابة لأسئلة الوحدة، من حوالي عشر ورقات إلى اثنتي عشرة ورقة كل عام. وهذه الأوراق ستكون معتمدة على القراءات والمحاضرات والتي ستسهم في تكوين كثير من هذه القراءات، إذا لم يكن هناك كثير من التقييم عقب كل وحدة. إن معظم الكتابة يجب أن يؤدي في الفصل الدراسي، وفي كتاب «البيئة المفتوح». هذا هو نوع «التقييم التعليمي» بصدق – والذي يعدُّ نفسه الخبرة التعليمية التي كان يجب أن نعتنقها من سنوات عددية مضت (ويجينز، ١٩٩٨م).

وبالإضافة إلى ذلك، فإن الطلاب قد يطورون مستقبلًا وحدة كاملة من المنهج، في كل فترة تصنيفية أو عقب كل ترم دراسي. وهذا قد يتضمن بعض الأداء البحثي الذاتي (الذي يمكن أن يتضمن عددًا نوعيًّا من المقالات) والذي سيفي إلى حد ما بتوقعات أعلى من حيث الطول والنوعية. إنني لازلت أفكر في هذه الأوراق بجدية، في حدود ورقتين إلى خمسة أوراق، أو ما يصل إلى (٨٠٠) كلمة في السنوات المبكرة، وتصل إلى حوالي (٢٠٠٠) كلمة أو أكثر كلما تحركنا في سنوات أكبر في المدرسة العليا. إن هذه الكمية من الكتابة التي يتم أداؤها كل عام، ستتضمن تطبيقات تتصل بالتغيرات الحادثة في

الحياة، تهدف كلها إلى إعداد الطالب للحياة الجامعية والحياة العملية، ولن يكون حمل أو عبء تصنيف هذه الأوراق مرهقًا أو مضنيًّا، وإليك السبب :

كما سبق توضيحه في الفصل الثالث، فإن معظم العمل المتعلق بهذه الأوراق سيتم أداؤه في الفصل (تحت الإشراف والتوجيه)، في دفعات متتابعة، مع قيام المعلم بتقديم نمذجة واضحة لذلك –مع إجراء فحوص تقييمية؛ متكررة لمرات متعددة، بهدف الكشف عن مستوى فهم الطلاب – أمام الطلاب ليؤدوا العمل فيما بعد بأنفسهم ويتم تصنيف أدائهم ومستوياته. سوف تستخدم الأمثلة المحددة لكل تعيين كتابي، كما أنها تزيد بصورة واضحة من درجة فَهم الطلاب وإجادتهم للنقاط الصعبة في المحتوى المقدم لهم، مع توفير قوائم الفحص الخاصة بهم؛ ليقوموا بما يرونه من فحوص تتعلق بهم، وبهدف الكشف لأنفسهم (الطلاب) عن مستوى فَهمهم، قبل الانشغال بأوراقهم.

وبإيجاز، فإن الكتابات اليومية ليست دائمًا بحاجة إلى ضرورة تسليمها يدويًّا؛ ذلك أن المعلم يستطيع أن يتفحص الأوراق التي يقوم الطلاب بأدائها، وهو يتجول بين مقاعد طلابه، من أجل التأكد من مستوى فهمهم؛ وليعطي طلابه اعتمادًا بأنهم قد انتهوا من أداء المهمة بشكل مرضٍ (على سبيل المثال، فإنه من أجل تدعيم أداء الطلاب، فمن الممكن –بشكل ملائم – تقديم أو دعم المناظرة أو الحوار بدليل أو اثنين من المادة النصية ذاتها).

ومرة أخرى، دعونا نتذكر أن الدراسات الاجتماعية ليست اللغة الإنجليزية؛ ذلك أن اللغة الإنجليزية لديها مسئولية أساسية لتعليم الطلاب العناصر الأكثر دقةً وملاءمة لمعيار كتابي أو لمؤشر كتابة مرجعي. وفي الدراسات الاجتماعية والمواد الدراسية الأخرى، فإنني أعتقد أنه يكفي أن نستخدم معيارًا أو مؤشرًا مرجعيًّا متعددًا على الوجه التالي:

- في الإجابة عن السؤال أو القيام بمهمة، عليك بتقديم عدد من الأسباب/ الاستشهادات/ الاقتباسات المباشرة لكل جزء أساسي من المناظرة.

- يجب أن تكون هناك تفسيرات واضحة، ومقروؤة ومنطقية لكل استشهاد يتم إيراده في المناظرة، ويرتبط مباشرة وبوضوح بكل من: السؤال/ المناظرة/ هدف التعلم.
- عليك الإجابة عن الاعتراضات الرئيسة الموجهة لك في المناظرة (الموضوع الذي تقدمه في المناظرة).

وإذا كنا أذكياء، فإننا سوف نعلم الطلاب ألا ينتقلوا إلى أوراق أخرى أو مهام غيرها، قبل أن يجروا مع بعضهم البعض تعلم الأقران؛ بما يمكنهم من تقييم أداءاتهم مقارنة بالنموذج المرشد، والتأكد من استيفاء هذه الأداءات لكل بنود المعيار (لمزيد من الاقتراحات، بخصوص الكيفية التي يمكن أن تزيد بها معدلات أو كمية الكتابة، وكذلك الكيفية التي نقلل بها -إلى حد كبير- الوقت الذي نقضيه في تصنيف الأوراق، انظر المقالة المعنونة «اكتب أكثر وصنِّف أقل» على موقعي الإلكتروني).

وكما في أي تكليف / تعيين، ينتج الطلاب العمل بشكل أفضل (والذي يكون دائمًا أسهل في التصنيف) عندما نمنحهم دروسًا جيدة الإعداد وواضحة، حسب كل مرحلة من العمل، مع النمذجة والممارسة الموجهة والتقييم الوصفي.

دعنا ننظر بدقة أكثر إلى الكيفية التي يتم بها أداء ذلك، عندما ندرِّس للطلاب كيفية قراءة نص ما في الدراسات الاجتماعية.

قراءة ممعنة (ثاقبة) في الدراسات الاجتماعية

بالنسبة لماك كوناكي وزملائه، فإن القدرة اللازمة لإجراء التقصي التاريخي الحقيقي (الأصيل) يمكن أن تظهر للعيان أو أن تسبغ على العمل فقط «من خلال النمذجة وجعل الطريق واضحة» [بالنسبة للمعلمين] الذين يرغبون في أن يعلموا طلابهم كيفية الحوار وتحليل ما يقرأون ويفسرون ما يشاهدونه من ظواهر ويتحدثون عن الحجج التي يسوقونها في وثائقهم كدليل على ما يذهبون إليه (٢٠٠٦م، ص ١٢، من مجموعة التأكيدات)، وهذا الأمر يحتاج إلى القيام به بصفة مستمرة، وأكثر ما يستحق الاهتمام في الأمر كله هو أن معظم التربويين قد أخبروني بأنه يجب علينا أن

ننمذج الكيفية التي نقرأ فيها ونكتب ونتحدث بطريقة حوارية وتحليلية، مرتين على الأقل في الأسبوع، كل أسبوع، وعلى أي مستوى صفي.

دعنا الآن ننظر إلى الأنموذجين المتعلقين بكيفية قيام المعلم بـ «نمذجة وتوضيح المطلوب». وهذه العمليات البسيطة من أجل تكليف الطلاب بهذين التعيينين.

نفترض في الحالة الأولى، أننا أعطينا طلاب المستويين الخامس والسادس (أو الحادي عشر) المهمة التالية – يكون فهم النص المحدد المطلوب قراءته هو الهدف كتكليف: «في أثناء قراءتك عن شعوب المايا والأزتك، اكتب مناظرة تفسر بها سبب تفضيلك واختيارك لأن تكون واحدًا من قبيلة أو مجموعة منهما بدلاً من القبيلة أو المجموعة الأخرى».

إن النصوص المطلوب قراءتها ستكون من (ص ٦٠) إلى (ص ٦٩) وهي نصوص قرائية تصل إلى حدود ست صفحات فقط، إذا وضعنا في اعتبارنا أن هناك صورًا توضيحية مصاحبة للنص، من كتاب «مغامرات في الزمن والفضاء»، وهو للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. (مرة أخرى، فإنني أؤمن بأننا أذكياء لدرجة كافية لأن ندع طلابنا لا يقرأون ما يزيد على نصف معظم الكتب المدرسية – وإنما يقصرون على أجزاء معينة للقراءة البطيئة الممعنة وذات الغرض (القراءة الوظيفية). إن ذلك يتيح وقتًا أطول للقراءة الأساسية والتكميلية للوثائق المقروءة). ابدأ بقراءة الفقرة الأولى من الجزء المحدد– بصوت عال– في الوقت نفسه الذي يشاركك فيه طلابك القراءة (عليك أثناءها أن تتفحص بقية الفصل – بالطريقة التي تناسبك لتضمن اندماجهم وحماسهم في الأداء). سوف تقرأ: «لقد تمَّ دخول مدينة تيكال منذ ألف وثمانمائة عام»، و«كانت مبانيها آنذاك تبدو كسلسلة جبال متلاحمة مع بعضها البعض، وقد غطتها الثلوج بما يشبه الأكاليل»، سوف تطلب من طلابك أن ينظروا إلى الصورة الموجودة بالكتاب المدرسي، وهي لأحد معابد شعب المايا المذهلة (الفاتنة) في جواتيمالا، وعندئذ

تقرأ من النص ما يلي: «إن المدينة كان يقطنها عدد سكان يصل إلى ٥٠٠ ألف نسمة». توقف بعد ذلك [الحديث للمعلم] لتقدم أنموذجًا لتفكيرك مثلما يأتي :

> كل هذا أمر مؤثر للغاية، لقد حدث ذلك حوالي سنة ٢٠٠ ميلادية، إن مدينة كبيرة مثل هذه المدينة بنظامها المعماري الجميل تخبرني بأنه قد كانت لدى هذا الشعب حضارة عظيمة متقدمة للغاية بالنسبة لزمانهم، سوف أدون ذلك باختصار [بأي طريقة ستفعل ذلك: إما على جهاز العرض الفوقي أو على اللوحة الذكية]. سوف أبحث عن الإجابة المتعلقة بهذا السؤال، عندما أقرأ الجزء التالي عن شعب الأزتك.

وبعد عدة جمل تتلو العبارة التي تناولت عدد السكان – تقرأ جزءًا من المادة القرائية المطلوبة، والتي ذات صلة أقل بمهمتك – ثم تخبر طلابك بتلك العبارة: «إن المعابد كانت مبنية بهدف أن يطلبوا من آلهتهم الانتصار في المعركة، وأن يبارك لهم في حصادهم لزروعهم» – يمكنك حينئذ أن تتوقف، ثم تقول شيئًا ما مشابهًا لذلك:

> «إن هذا يخبرني بأن شعب المايا كان شعبًا متدينًا، وأنهم قد يكونون كذلك مولعين بالحروب. إنني أتعجب من كونهم مولعين بالحرب على الرغم مما لديهم من تدين. بل إنني أتساءل أحيانًا: هل هم مولعون بالحرب بدرجة أعلى أو أقل من ولع الأزتك بالحروب؟ إن لديَّ إعجابًا أقل بالثقافة التي تخصص معظم وقتها وثرواتها لخوض حروب غير ضرورية وغزوات لا طائل منها.

إن المنافع العقلية التي تعود من جراء هذا الأداء بصورة منتظمة، هي – في الغالب – نفيسة القيمة، ولا تقدر بثمن. ولكن بلا أخطاء، فإن هذه هي الكيفية التي يتعلم بها الطلاب كيف يفكرون. وهي مسألة على قدر بالغ من الأهمية في المدرسة العليا.

من الممكن إعطاء طلاب المدارس العليا مهمة ما، مثل المهمة التالية:«قيِّم حقبة النهضة (من عام ١٨٩٠م إلى عام ١٩٢٠م). هل تتفق مع أو لا تتفق مع – أو هل لديك آراء غير محدودة عن هذه الحقبة؟ (هذه الحقبة محملة "زاخرة" بآراء جدلية شيقة).

بداية، سوف تعطي طلابك بعض الخلفية اللازمة عن هذه الحقبة الشيقة، وتقارن بينها وبين القضايا الحالية (مثل تلك الفجوة المتصاعدة في الزيادة في الدخول بين الأغنياء والفقراء، والمشردين، والعاطلين، والرعاية الصحية). وعندئذ سيقوم الطلاب بقراءة ثلاث صفحات من كتاب مدرسي ما مثل «الموكب الأمريكي» (ص ص : ٦٨٤ –٦٨٦)، وكذلك بالإضافة إلى مقالة أو اثنتين من مقالات الإنترنت، ذات الصلة بالموضوع. سوف تقوم بالنوع نفسه من النمذجة، التي رأيناها لتونا، وأنت تقرأ الفقرات القليلة الأولى المتعلقة بالصحافيين المشهورين – في تلك الحقبة – بتتبع أخبار ذوي الشأن وفضائحهم لنشرها على الملأ، وعندئذ ستتوقف لتخبر طلابك شيئًا مماثلاً لما يلي:

> إنني أحب الحقيقة القائلة: إن هؤلاء الصحافيين كانوا يهتمون بأمر الفقراء، وأولئك الذين لا صوت لهم (لا قيمة لهم) في أوائل القرن العشرين. إن ذلك أمر يثير الإعجاب لديَّ. ولكنه يقول: إنه كانت هنا «دائرة قاسية وشرسة من الحروب» ومنافسة بين الصحف آنذاك، كان المحررون يدفعون أموالاً طائلة للكتاب الذين يستطيعون الوصول إلى تلك الأعماق البعيدة التي تقبع بها رائحة الفضائح القذرة؛ التي اعتادت العامة – على الرغم من حبِّ سماعها لذلك– أن تكرهها»، سوف أدون في قائمة ملاحظاتي [بأي طريقة ترغب في أن يتمَّ ذلك التدوين: بنمذجة الكيفية التي عادة ما تسجل بها عبارات موجزة، وليست جملاً مكتوبة]. إنني أتساءل وأتعجب – هل تشاركني ذلك؟ ماذا لو أن النقود لا تدفع ببعض الكتّاب إلى المبالغة والتضخيم؛ لأن رؤساءهم كانوا

يطالبونهم بمزيد من مثل هذه القصص التي تجعل مبيعات جرائدهم تزيد!!. إن هذا يذكرني بالأخبار الصغيرة المتفرقة التي نجدها على صفحات الإنترنت، حيث يرغب هؤلاء الكتاب في «لي» أعناق الحقائق و«اختلاق» الأكاذيب؛ لأنهم يدركون جيداً أنها قابلة للبيع والتداول. هل يرتكب بعض هؤلاء الكتّاب المزيفين للحقائق ضررًا أكثر ممَنْ يقولون الحقيقة؟! إذا لم يخبرني الكتاب المدرسي بذلك، فسوف أكون بحاجة لأن أبحث عن المعلومات المطلوبة من مصدر آخر –ربما يكون الإنترنت. والآن [يوجه المعلم حديثه إلى الطلاب] في غضون الدقائق الخمس القادمة: أريد منكم أن تقرأوا، وتكتبوا الحواشي أو الهوامش المناسبة وتسجلوا بعض الملاحظات للفقرة التالية من النصِّ أو لفقرتين، وأن تروا ما الآراء التي يمكنك أن تكونوها إذا صادفتم تساؤلات معينة، وعندئذ ستشكلون ثنائيات (أزواجًا) فيما بينكم، ونتشارك فيما توصلتم إليه في هذا الصدد.

لقد حصلت على الفكرة المطلوبة، ويمكنك أن تؤدي العمليات السابقة نفسها – بالعقل – لأي مهمة قرائية تتضمن تسجيل ملاحظات ووضع خطوط تحت مواضع معينة من النص أو كتابة هوامش أو تذييلات كتعقيب على النص. لقد رأينا – في الفصول السابقة – قيمة قراءة الكتاب المدرسي، وكذلك تستطيع أن تنمذج ذلك، وتمدَّ طلابك بالتدريس والشرح اللازمين لتوضيح الكيفية التي يقرأون بها المقالات الحالية، ووجهات النظر، والمصادر التاريخية الرئيسة، أو القوائم الديموغرافية المتعلقة ببلدان مختلفة، وولايات أو مدن مختلفة. سوف نناقش هذه الإمكانات الواعدة في عجالة سريعة.

عندما نقوم بطريقة نمطية بتقديم «النمذجة وتوضيح الشيء» للكيفية التي نقرأ بها– كالبالغين– ونفكر ونوجد الصلات والروابط بين الأشياء، فإن الطلاب يتعلمون كيف يقومون بذلك أيضًا. بل إن الأبعد من ذلك أنهم (الطلاب) سوف

يدركون أن مثل هذه القراءة الثاقبة الممعنة هي من مقتنياتهم للدرجة، التي تجعلهم جميعًا يستطيعون القيام بها وجعلها هي والتفكير مسألة محورية للوصول إلى تعليم ما.

دعنا ننظر الآن إلى الكيفية التي تستخدم بها العناصر المتبقية من التعليم الجيد في هذا النموذج البسيط من القراءة والتحدث والكتابة.

إجراء الفحوص التقييمية (بهدف الكشف عن مدى الفَهم والاستيعاب)

إن النمذجة التي لا تقدر بثمن، على أية حال، ليست كافية أبدًا، إذ علينا أن نتبعها ببقية المكونات الأخرى النمطية المكونة للدروس الجيدة – الممارسة الموجهة والفحوص التقييمية، التي تجرى بهدف الكشف عن مدى الفهم والاستيعاب. فعلى سبيل المثال، بعد أن قمت بنمذجة طريقة تفكيرك (أمام طلابك) عن التكليف الخاص بشعوب المايا/ الأزتك (الذي استعرضناه في السطور السابقة – المترجم)، فإنك ستدع طلابك يقرأون الفقرتين التاليتين من النصِّ المدرسي بمفردهم، بينما ستقوم بالتجوال بينهم لتلاحظ أداءهم (الممارسة الموجهة).

ابحث عن مواطن التميّز في الأداء ومواضع القصور: هل يسجل الطلاب المعلومات المهمة (مثل الحقيقة القائلة:إن إحدى القبائل قد تميّزت بشكل لا جدال فيه في أساليب الزراعة)؟ هل يعرف طلابك الكيفية التي يرمزون بها في الملاحظات التي يسجلونها، وكيفية اختصار الهوامش والحواشي والتذييلات التي يدونونها مرافقة للنص من أجل توفير الوقت – ولكن بأسلوب يمكن أن يكون مفهومًا لهم فيما بعد، عند معاودتهم النظر فيه مرة أخرى؟ هل يحتاج طلابك إلى نمذجة أكثر الآن وفي التوِّ؟ أم أنهم جاهزون لعمل أزواج (تعلّم أقران) والمشاركة معًا، فيما وضعوا تحته خطوطًا من النصِّ أو سجلوا عنه بعض الملاحظات؟ بعد أن يقوم طلابك بتشكيل الأزواج، يمكنك استدعاء بعض هذه الأزواج – بشكل عشوائي – لترى مدى الإتقان الذي يستطيعون به توضيح وشرح الروابط بين الملاحظات، التي سجلوها واحتياجات المهمة المطلوب منهم أداؤها (لتناقش مثلاً مجموعة الأسباب التي جعلتهم يفضلون أن يعيش كل منهم

كفرد من قبيلة أو جماعة أخرى. إنهم قد يحتاجون إلى مساعدة ونمذجة أكثر لكيفية عمل وقياس هذه الروابط والصلات متبوعة بأداء وتقييم وصفي.

وعند النقطة الصحيحة المطلوبة بالضبط، سوف تدع طلابك ينهون الوثيقة بأنفسهم، وعندئذ يكتبون الأوراق المطلوبة منهم، وهذا العمل أيضًا من الممكن أن تتم نمذجته مع الاستشهاد بالنموذج المتعلق بمثل هذه الكتابة (انظر: أنموذج الإلمام بالقراءة والكتابة الوارد في الفصل السابق)، كما يمكن تصنيفه (العمل) بسرعة، ودون وقت كبير، لما يتسم به من منطق ومحتوى واضح يستند في تكوينه إلى استخدام مؤشر مرجعي، مثل الذي ورد فيما سبق – أو إمكانية متابعة الطلاب بالتجوال بينهم لملاحظة أدائهم. وبذلك يمكن اكتساب سمات التعليم الجيد؛ نتيجة لاستخدام عوامل متغايرة على الأنموذج البسيط نفسه، بصورة متكررة وبإسهاب تفصيلي.

وبرؤية التصميم الداخلي للنموذج المشار إليه، نجد أنه يتشارك في نفس العناصر التي تتشارك فيها المحاضرات التفاعلية، والتي سنلقي عليها نظرة فاحصة في السطور القادمة مباشرة.

المحاضرات التفاعلية في الدراسات الاجتماعية

كما لوحظ في الفصل الثالث، فإن المحاضرة التي تؤدى بصورة سلمية هي «معجزة في الكفاءة» (سيلفر وآخرون، ٢٠٠٧م)؛ ذلك أنها تسمح لنا بأن نضفي معدلات غزيرة وافرة من المحتوى المعرفي في محتوى مختلف المواد الدراسية، وأن ندعم بصورة مثمرة ومنتجة ما تفتقر إليه نصوص الكتب المدرسية. ولكن، كما رأينا فإن المحاضرة غالبًا ما تتحول إلى «مضيعة للوقت الثمين الذي نمضيه في الفصل» (٢٠٠٧م، ص ٢٦).

ولكي نكون مؤثرين فاعلين، فإن المحاضرة التفاعلية يجب أيضًا أن تتعاون مع المكونات النمطية الأخرى للدروس الجيدة، والتي غالبًا ما سوف يشار إليها في هذه الصفحات. وهنا –أيضًا – أوصي بأن تعاودوا زيارة (قراءة) ما ورد من تفصيلات أكثر، وذلك الموجز المساعد للغاية فيما يتعلق بالمحاضرة التفاعلية من (ص ٦٨).

إن جوهر الأمر يكمن في أن المحاضرة التفاعلية في الدراسات الاجتماعية تتطلب أن نقوم بما يلي:

- بدء المحاضرة بتوفير الخلفية المعرفية الضرورية أو المحفزة للطلاب، والتي عادة ما تكون في صورة سؤال، يبدأ الطلاب في البحث عن إجابة له.
- التأكد من أن المحاضرة تركز بدقة على المهمة المطلوب أداؤها.
- التأكد – من خلال الممارسة والأداء الموجهين، والتقييم الوصفي– من أن الطلاب على المسار الصحيح لأداء المهمة والتعلّم. قم بذلك من خلال تجوالك بين الطلاب والملاحظات والاستماع إليهم، وهم يدونون ملاحظاتهم، ويتشاركون في ثنائيات (تعلّم أقران) لأداء المهمة حسب الأجزاء المقسمة إليها.
- تجنب التحدث لمدة أكثر من (٥) دقائق إلى (٧) دقائق، دون إعطاء الطلاب فرصة لأن يربطوا بين التعلّم والسؤال الرئيس أو المهمة الرئيسة – وأن يراجعوا ملاحظاتهم التي سجلوها، ويتشاركوا كأزواج (ثنائيات) في مقارنة ما أقاموه من صلات ورؤى ووجهات نظر مع الآخرين.
- التأكد – أثناء المناقشة – أن كل الطلاب يستجيبون مرات متعددة أثناء المحاضرة (مارزانو، ٢٠٠٩م).
- إعادة شرح أو توضيح أي جزء من المهمة، عندما تخبرك الفحوص التقييمية التي تجرى للتأكد من فَهم الطلاب، بأنهم لم يجيدوا فَهم المادة أو يتقنونها في الجزء الذي تمَّ أداؤه من المحاضرة، وعدم الانتقال إلى الجزء التالي له إلا إذا شعرت بأن طلابك مستعدون لذلك الانتقال.

إن هذا الأنموذج، شأنه شأن أنموذج الإلمام بالقراءة والكتابة الذي سبق التحدث عنه، يمكن أن يستخدم بصورة متكررة، تضمن إحداثه لذلك الأثر الإيجابي على جزء كبير من المناهج، وبإجراء الدمج، فإن أغلب التدريس في الدراسات الاجتماعية يمكن أن يدور حول هذين الأنموذجين.

ومرة أخرى، فإن استخدام هذه الاستراتيجيات البسيطة، هو أمر محتمل وعارض، حسب مدى التزامنا بعمل نقص شديد في هذه المعايير، وتكوين وجبة دائمة منها، ومن الموضوعات التي يمكنها أن توفر وقتًا للطلاب؛ لأن يستوعبوا ويناقشوا ويكتبوا عمّا تعلمو؛ ليميّزوا بين الأنماط التاريخية المختلفة، وليكونوا صلات بين أحداث كل من الماضي والحاضر (مارزانو، ٢٠٠٣م).

ومرة أخرى، فإنه ليس هناك شيء مما سبق ذكره، يحتم – بالضرورة – أن يؤدَّى بصورة مثالية ليحدث تأثيرًا شاملاً وفوريًّا. إن تدريس الدراسات الاجتماعية سوف يكون أكثر رحابة للطلاب، وأكثر تشويقًا لهم في اللحظة، التي نتمكن فيها من منحهم هذه الأنشطة البسيطة بصورة جيدة من التكيّف والملاءمة، التي تثري المحتوى والإلمام بالقراءة والتحدث والكتابة، والتفاعل اللفظي فيما بينهم بعضهم البعض ومع معلمهم.

من المحتمل أن يتمثل التطوير الأكثر إشراقًا في الدراسات الاجتماعية في ذلك الجهد المبذول؛ لجعل أداء الطلاب الأكثر تلقائية واندماجًا مع الوثائق المختلفة، التي تدعم الكتاب المدرسي، وترسم له نطاقه في أغلب الأوقات (كما يفترض أن يكون): إن كل المصادر الأساسية للوثائق والصحف والمجلات والمقالات، وكل ما من شأنه أن يكون متاحًا على الإنترنت، يجب أن يتعلمها الطلاب باستخدام النموذج البسيط نفسه (المشار إليه من قبل –المترجم) والخاص بالإلمام بالقراءة والتحدث والكتابة، كما ورد ذكره في الفصل الثالث من الكتاب.

المصادر الأساسية والأحداث الجارية

إنني أومن – بمنتهى الأمانة – بأن الدراسات الاجتماعية يمكن أن تكون نقطة تحول في أعظم معدلاتها – ذلك أنها سرعان ما يمكن أن تكون موضوعًا، يتعامل معه الطلاب بحب وشغف، ويطمحون إلى مزيد منها. ولكن، لكي نضمن حدوث ذلك، فإنه علينا أن نضمن ضخ معدلات سخية من النصوص التاريخية والنصوص الحالية ضمن الوجبة الأسبوعية، التي يتلقاها الطلاب من الدراسات الاجتماعية، ومثل هذه الوثائق

يجب أن تتضمن المصادر الرئيسة والقصص التاريخية البديلة، وكذلك القضايا والأحداث الحالية التي توجد في مقالات الصحف والمجلات. إن كل هذه المصادر يجب أن تكون مقدمة للطلاب – بلا تأخير – بدءًا من الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية.

إن مثل هذه النصوص التكميلية أو الداعمة يجب أن تكون لاعبًا أساسيًّا في مباراة (إن صح التعبير) تدريس الدراسات الاجتماعية، مع تأثير شديد على إدراك الطلاب للروابط التي يخلقها التاريخ، والكيفية التي تحقق بها هذه الروابط بين الطلاب وحياتهم الشخصية وثقافتهم ومجتمعاتهم، ومن أجل تعظيم قيمة الكتاب المدرسي، كوجهة نظر اصطلاحية للتاريخ، فإن الطلاب بحاجة إلى فرص وفيرة للقراءة والمحاورة عمّا يجدونه من الفرص المتاحة للقراءة والجدال في تلك النوعية المتباينة من المصادر الوثائقية، سواء من الماضي أو الحاضر. إن مثل هذا التعليم (تعليم الدراسات الاجتماعية) يعدّ تفويضًا بالسمات الذاتية والعقلية للمتعلم، ومن ثم يمكن أن تحدث معدلات تسارع في تعليمهم لسنوات عديدة قادمة. إنني أؤمن بأن تعليم الدراسات الاجتماعية يمكن أن يكون له أثر مميّز على المستويات العامة لإدراك الشخص ونضجه الذهني.

هناك فجوة حقيقية في انتظارنا هناك. ومن أجل أن نضمن حدوث هذه الأشياء الطيبة، فإن فرقًا من المعلمين يجب أن يكونوا توّاقين إلى المعرفة، وأن يكونوا جامعين منظمين للوثائق (أو أسئلة تجريب ميداني جيدة). يجب أن يرتبط معظم المعلمين بما ورد في الوحدات التدريسية للكتاب المدرسي، مع استثناء أية وثيقة جيدة أو آنية، يمكنها أن تثير حبّ الاستطلاع والفضول الإيجابي والتشويق لدى الطلاب في العالم. إن بعضًا من هذه النصوص يجب أن يكون محلّ مشاركة بين المدارس والإدارات التعليمية، والمناطق التعليمية، بل ويمكن أن يكون محل تشارك بين الولايات.

إن كل ما نحتاج إليه هو نصوص جيدة، تمنح الطلاب الفرصة لأن يسألوا حول مضامينها، ويتناقشوا في الأسئلة متعددة الأوجه – مثل الأسئلة التالية – والتي لا يمكن تكييفها؛ لتكون أسئلة ذات إجابات وحيدة.

- هل توافق / تختلف مع المؤلف؟
- ما الاستنتاجات والتفسيرات والصلات، التي يمكن أن تصل إليها باستخدام النص؟
- هل تقبل/ لا تقبل هذه السياسة في الماضي/ في الحاضر – هذا الشخص أو هذه الحركة؟ ما الدروس التي يمكن أن نتعلمها من ذلك/ منهم؟
- ما المشكلة/ المشاكل التي تساعدنا هذه الدراسة لهذا الشخص، أو هذه السياسة، على أن نحلّها؟
- ما الذي يمكن أن نستنتجه من هذا النص بخصوص هذا الوقت/ المكان/ أو الثقافة المتميزة؟

لقد رأيت ما الذي يحدث عندما يمتلك الطلاب الفرصة لأن يقرأوا بتمعن ويتحدثوا بثقة ويكتبوا بإجادة عن الوثائق التاريخية والمعادلات الحالية، وكيف يتحرك فضولهم أو رغبتهم في هتك ستر الأشياء، أو إحساسهم بالعدل والإنصاف كلما رأوا الكيفية التي يدور بها العالم، والكيفية التي يمكن ان يصبح بها مكانًا أفضل. علينا أن نتوقف عن الانغماس في الخيال أو إطلاق العنان له؛ مما يجعل الطلاب لا يأبهون بالأخلاقيات أو حقوق الإنسان والحروب، وتغيرات الطقس أو المناخ، والتجارة العالمية، وأحسن ثقافة شعبية وأسوأها. إنهم يهتمون – بعمق –لو أنهم منحوا الفرصة لأن يتحدثوا بصراحة عن نص جيد، يدركون فيه أن لديهم فرصة لأن يتحدثوا ويستمتعوا ويتفاعلوا مع الآخرين.

اكتب عن النص!

إن أي تعليم حقيقي لابد أن يتضمن شيئًا ما، يثير الشفقة لافتقاد غالبية الفصول إليه، مثل: فرص منتظمة للتميز، ولكتابة الهوامش والحواشي والتذييلات، أو إلقاء الضوء على محتوى، يتراوح من صفحة إلى ثلاث صفحات على المقالات والوثائق. إن الكتابة عن النص المدرسي نفسه يعد خبرة عقلية أساسية وضرورية – وهو نادرًا ما

يكون أمرًا مثيرًا للإرباك والحيرة في المدارس التي بها المستويات من الحضانة – حتى الثاني عشر (كان لكل واحدة من بناتي مدرس مستقل، يقوم بتدريبها على القراءة المعمنة وتسجيل الهوامش والتذييلات بمنتهى الجدية). إن الطلاب لا يستطيعون عمل هذا مع الكتب المدرسية، ولكننا بحاجة إلى أن نعلمهم بلا توقف – حتى بالنسبة لأعلى مستويات الوضوح والخبرة –كيف يقومون بكتابة الهوامش والتذييلات، وكيف يصنعون خطوطًا تحت المواضع المهمة في النص، وكيف يعقدون المناظرات المعتمدة على قراءاتهم.

لأولئك الذين يتعللون بعدم وجود وقت كافٍ لذلك، فإنني سأكتفي فقط بالقول: حقًّا!! هناك وقت يكفي لذلك. إذا لم يكن الأمر يبدو كذلك، فإننا نحاول أن نعلم طلابنا معايير كثيرة للغاية– أو أننا نعتمد، بدرجة مبالغ فيها، على أوراق العمل التي يؤدونها، وعلى الأفلام التعليمية أو على المشروعات التعليمية الضحلة الخيال. هناك، بالفعل، وقت لأن يقرأوا ويناقشوا مصادر الوثائق الحالية والأساسية كل أسبوع، أو كل أسبوعين على أقل تقدير، بما يكفي لأن يستوعبوا تعليم الدراسات الاجتماعية.

لقد قمت بتقسيم الوثائق التكميلية التالية بطريقتي الخاصة – بصورة اعتباطية أو اتفاقية على أية حال –وعلى سبيل الاقتراح فقط، بما لم يمنع من تداخل هذه التصنيفات مع بعضها البعض. سوف أحاول أن أوضح وظيفة كل تصنيف من هذه التصنيفات، وأبين الكيفية التي تتناسب مع بعضها البعض، داخل مجال/ مدى التداخل للدراسات الاجتماعية ومناهج التاريخ.

المصدر الأساسي والتاريخي للوثائق

لمرة واحدة في الأسبوع –في معظم المستويات الصفية – يجب أن تكون لدى الطلاب الفرصة لأن يقرأوا من شاهد عيان أو محللين معاصرين أو من وثائق رسمية أو مشهورة عن الحقب التاريخية التي يدرسونها. هذا وحده يمكن أن يعطيهم إحساسًا ثاقبًا، غير مرشح (أو مسبوق بتحيزات أو أفكار مسبقة من الآخرين –المترجم) عمّا كان

يفكر فيه الناس، وعما فعلوه ـ في ذلك الوقت الذي تحكي عنه الأوراق المكتوبة أمامهم. إن ذلك يعمق فهمنا للبشر والمنشآت التي قامت ـ في الماضي، بأسلوب واثق مختلف بالتأكيد عما يستطيع الكتاب المدرسي –ـ في حد ذاته – أن يفعله.

فعلى سبيل المثال، يجب أن تكون لدى كل طالب الفرصة لأن يقرأ خطاب الجنرال «شيرمان» إلى العمدة، وإلى مجلس مدينة «أتلانتا»، والمعروف أحيانًا بـ «الحرب هي الجحيم»، ـ في ذلك الخطاب، كان شيرمان حريصًا على أن يوضح الأسباب الكامنة وراء خططه واستراتيجياته الحربية لتحويل الأرض إلى مكان تلفحه النيران، ليست هناك طريقة أفضل من ذلك للوصول إلى عقلية محارب ـ في القرن التاسع عشر، أو لأن تقيم منطق الحوار والجدل القائم آنذاك ـ في الدفاع عن مفهوم «الحرب الكلية» التي كانت تنطبق على زمن «شيرمان» كما تنطبق على زماننا.

عند دراستنا للمستكشفين والرحالة الأوائل، يستطيع الطلاب أن يقرأوا أجزاء منتقاة من المفكرة الشخصية لكريستوفر كولومبس، التي كان يكتب فيها يومياته، بلغة واضحة رصينة (طلاب المستويين الرابع والخامس يستطيعون قراءتها). هذه اليوميات تمنحنا فرصًا ممتازة لأن نكون استنتاجات، وأن نتوصل إلى خلاصات عن كريستوفر كولومبس نفسه، كأنموذج يمثل تلك النزعة الأوروبية ـ في القرن الخامس عشر الميلادي. يستطيع الطلاب أن يدافعوا عن هذه القيم مقارنة بما لدينا من قيم، أو ضد خلفية الأحداث التي شكلتها ـ في عصر كولومبس. أو من الممكن أن ندعهم (الطلاب) يقومون بتحليل الصراع الدائر بين مَنْ كانوا يصبون غضبهم والدعاء بالويل والثبور على رأس كولومبس وزمنه، لأنهم يرون أنه كان يستحق ذلك، (حسبما كانت تدل اليوميات على ذلك، وبين مقالة ديمتري فاسيلروز (٢٠٠٨م) الذي كتب لها عنوان «لقد كان كولومبس بطلاً».

عندما يدرس الطلاب نهضة الصناعة الأمريكية، فإنهم يستطيعون أن يقرأوا مقتطفات من مذكرات هارييت هانسون روبنسون عن حياته كعامل ـ في مطحن بمقاطعة لوويل بولاية ماساشيستوس، حيث كانت الفتيات اللاتي تبلغن من العمر عشر

سنوات، يعملن لمدة أربع عشرة ساعة يوميًّا. (يمكن إيجاد صفحتين مقتبستين من نصٍّ روبنسون، بالإضافة كذلك إلى وثائق تاريخية أخرى رائعة وعديدة في الموقع الإلكتروني للوثائق المتعلقة بالتاريخ الحديث في جامعة فوردهام، وهو مصدر متاح على : (www.fordham.edu/halsall/modsbook.htm). إن السؤال الجيد المتعلق بهذا الصدد وبالنصوص المماثلة، هو: ما أوجه الاختلاف والتماثل التي تراها، بين ذلك الزمن ووقتنا الحالي، من حيث اتجاهاتنا وسلوكياتنا نحو: النساء والفتيات- أو البشر عمومًا؟

إن الخطاب الافتتاحي الثاني لإبراهام لنكولن[1] يتميز بوفرة ثرية في تضميناته عن الحرب، وأحوال قضية الشمال الأمريكي آنذاك. ويمكننا أن ندع الطلاب يكتبون محاورة معارضة لذلك الخطاب، وما ورد فيه من مبادئ يدعو إليها من وجهة نظر كونفيدرالية[2] رسمية.

إن المختارات الأدبية لكونفوشيوس[3] تصنع مادة قرائية شيقة. إن الأقوال المأثورة والحكم التي قالها كونفوشيوس لها تأثير زاخم دائم على تاريخ الصين وثقافتها وتطورها، وهذه المواد القرائية يمكن قراءتها من قبل معظم طلاب المستويين الثالث والرابع. ليست هناك طريقة لفهم هذه الجاذبية الآسرة لأقوال وحكم كونفوشيوس، دون قراءة قليل من هذه المختارات البليغة المعبرة، وهي متاحة على موقع: www.httplleasec.evasville.edu/anthology/analects.htm، ويستطيع الطلاب أن يعقدوا محاورة فيما يتصل بأحقية هذه الأقوال وجدارتها، ومقارنة المنظور الذي كان كونفوشيوس يرى بها الأمور، من المنظور الحالي أو منظور أقدم أو أحدث من الحكمة والفلسفة.

---

(١) إبراهام لنكولن الرئيس الأمريكي الذي دعا إلى تحرير العبيد الزنوج من الرق، ونشبت في فترة رئاسته الحرب الأهلية الأمريكية بين الشمال والجنوب، والتي انتهت بانتصار الشماليين - المترجم.

(٢) (يقصد المؤلف تلك الوجهة التي كانت تدعو إلى اتحاد ولايات الشمال مع ولايات الجنوب، وأن تكون السيادة السياسية متوزعة بين كل قطب من القطربين) — المترجم.

(٣) (واحد من أشهر أصحاب) الحركات الدينية في آسيا، وكان صاحب مدرسة فكرية متميزة في المبادئ التي يدعو إليها، وقد صاحبتها ديانات أخرى) مثل: الزرادشتية والمانوية.

هناك فرص محدودة لأن نقارن بين مثل هذه الوثائق والحقب التي ندرسها، والتي تعمق لفهم الحضارة الإنسانية، وتحسن وجهات نظر الطلاب وفهمهم للرؤية المطلوبة بشكل عولي. وإليك بعض الأمثلة المتعلقة بتاريخ الولايات المتحدة الأمريكية :

- رسالة الرئيس جاكسون إلى الكونجرس (مجلس الشيوخ) بخصوص «العزل الهندي» (١٨٣٠)، والتي أدت فيما بعد إلى ما عرف باسم «درب الدموع». ليس هناك ملخص ما في كتاب مدرسي يستطيع أن يكشف عن ملامح النزعة العقلية التي كانت سائدة في حقبة جاكسون، مثلما تستطيع صفحة واحدة أو صفحتين مختارتين من هذا الخطاب إلى الكونجرس.
- مختارات من خطاب الرئيس رونالد ريجان الافتتاحي «لنهدم ذلك الحائط».
- خطاب مارتن لوثركنج الابن من داخل «سجن برينجهام».
- قرارات المحكمة الدستورية العليا.

إن هذه المصادر من الوثائق الأساسية هي مصادر ثرية تاريخيًّا، ويمكن تدريسها إذا قمنا بتوفير نوع ما من الخلفية والكلمات، مع التوجيه لتعظيم فهم الطلاب. لقد كنت محظوظًا للغاية عندما قمت بتدريس مناظرة بليس ضد فيرجسون لطلاب المستوى السابع.

إن وثائق المصدر الأساسي هي عنصر مهم وواضح ومكمل أساسي بالنسبة للقراءة المتعلقة بالكتاب المدرسي، ولكن هناك مصادر ثانوية أخرى لهذه الوثائق، والتي تحسن بصورة كبيرة تدريس الدراسات الاجتماعية: تراجم قصيرة ومقتطفات من مؤلفات تاريخية بديلة، والأحداث الحالية، وأية مصادر أخرى متاحة.

التراجم القصيرة المتاحة على الإنترنت

إن هذه المصادر المقروؤة، والتي تتكون من صفحة أو صفحتين، تعطينا نظرة أعمق عن تلك النظرة التي يمكن أن تمنحها لنا الكتب المدرسية، وفي كل منها، علينا أن ندع طلابنا يقرأون بعناية ويدونون ما يرونه مطلوبًا من هوامش أو تذييلات متعلقة بهذه

التراجم الموجودة على الإنترنت، أثناء إجاباتهم عن أسئلة من قبيل: «ماذا تعلمنا من حياة هذا الشخص بخصوص الزمان والمكان الذي عاش فيه؟ أو ماذا تعلمنا من حياتنا بخصوص زماننا وحياتنا، وقضايانا الحالية؟».

إن كلارا بارتون، وجون براون، وجينكيزخان، وخان الهند الأكبر، وهيلين كيلر وأرسطو؛ هم نماذج بشرية رائعة للغاية. ولكننا – فقط –إذا كنا حريصين على أن نعلِّم وننمذج ونمرن طلابنا على الكيفية، التي يمكنهم بها قراءة التراجم الموجزة أو المختصرة لإيجاد التضمينات والروابط التي كانت تحتكم إليها عصورهم، والصلات التي يمكن إيجادها بينها وبين عصرنا. إن القراءة والكتابة والمناقشة عن مثل هذه الشخصيات ستكون ذات دافعية عالية جداً للطلاب، لأن ينهمكوا في أدائها بحماس وشغف.

هناك نوعية ثرية متباينة من وجهات النظر عن التاريخ في صيغ طويلة أو قصيرة:

إن كتابات توماس. إي. وودز عن الانهيار العظيم (الكساد العظيم الذي حدث في العقد الثالث من القرن العشرين – المترجم) ستكون مادة قرائية رائعة لطلاب المدارس العليا – في الصفحات الأولى القليلة من هذه الكتابات، والتي يقارن فيها بين فترتي الركود في العقد الثاني والعقد الثالث من القرن العشرين على التوالي وبين الانهيار العظيم الذي حدث في أيامنا الحالية (انظر الموقع الإلكتروني :

www.campaignforliberty.com/article.php?view ٢٧٥=

إن كتاب جيمس و.بووين «أكاذيب أخبرني بها المعلم» زاخر بالتفسيرات المثيرة عن تاريخ الولايات المتحدة (١٩٩٥م)، ويمكن كذلك الذهاب لكي تقرأ دراسته الرائعة عن هيلين كيلر، التي نادراً ما تبدو ملامح مشايعتها أو التزامها بالشيوعية في كتب التاريخ التقليدية أو النمطية الأخرى (انظر الموقع الإلكتروني) :

www.ibiblio.org/pup/electronic- publications/stay-free/archives/١٨/loewen.html

- كتب مايكل ميدفد ومقالات الإنترنت، التي تعرض وجهات نظر جيدة للغاية متعلقة بالقضايا الثقافية من منظور الاستناد السليم للثقافة إلى أسس أخرى.
- ومن الجبهة اليسارية، يبرز كتاب هوارد زن الأشهر والمعنون بـ «تاريخ الشعب الأمريكي» (٢٠٠٣م)، والذي تمّت طباعته في صيغة، تناسب المدرسة الابتدائية والوسطى(وقد اشتركت معه في تأليف الكتاب ريبيكا ستيفوف، ٢٠٠٧/٢٠٠٩م).

ويجب عليّ هنا أن أتوقف لكي أقترح الكيفية، التي يمكن بها لكتب مثل مؤلفات زن أو ميدفد أن تجعل أمر تدريس تاريخ الولايات المتحدة بسيطًا ومؤثرًا، بدءًا من مستوى الصف الثالث، والتي سوف تعالج تلك الآراء الجدلية الدائمة حول أي المعايير ترتبط بالتدريس، وأيها يرتبط بتجديد طبيعة وجهات النظر التي تتسيد الرؤية أو تهيمن عليها. إن معظم البشر يلاحظون – بصورة صحيحة– على سبيل المثال أن الكتب المدرسية التقليدية تحيل إلى تجنب المعلومات المتنازعة أو منظومات الرؤية، المختلف عليها في تاريخنا، لم لا ندع طلابنا يقرأون كتاب لووين أو كتاب زن «تاريخ الشعب الأمريكي» (أو الصيغة المعدلة لتناسب الصفوف الأساسية) – بمحاذاة الكتاب المدرسي – أو أيًا من هذه الكتب التي تتبنى الرؤية المحافظة، مثل كتاب «تاريخ الوطن المحب في الولايات المتحدة الأمريكية»، تاليف: لاري سكويكارت ومايكل باتريك آلان (٢٠٠٤م) الصيغة الأساسية، والتي كتبت الآن من الأصل كذلك؟ إن كل هذه الكتب ستغري بإجراء المناقشة الواقعية.

حتى إذا ركزت مناهجنا – في معظم تركيباتها – على التحليل الدقيق والمناقشة والكتابة عن كيفية معالجة الولايات المتحدة في: أولًا – الكتب المدرسية، وثانيًا: في الكتب التي تتناول وجهات نظر متصارعة أو متناقضة مثل كيت زن وميدفد، إن التجربة ستكون ثرية بما فيها من تحولات. وعلى الرغم من أن كتاب «زن» يمكن أن يوجد في مدارس عليا عديدة، إلا أنني نادرًا ما أجد محتواه وما يعرضه من محاورات (مثل

كتبنا المدرسية) تتعرض لعمليات قراءة ثاقبة وتحليل عميق وجدال ثري، أو أن يكتب عنها بما يفيها قدرها.

الأحداث الجارية وأحداث الساعة الأخيرة

إن القراءة عن الأحداث الجارية وأحداث الساعة الأخيرة ومناقشتها ستكون مادة شيقة للطلاب، وعلينا أن نضعها في اعتبارنا، عند إعطاء الطلاب التكليفات الأسبوعية المعتادة بانتظام.

ومنذ وقت مضى ليس بالطويل، كان زلزال هاييتي والجهود المبذولة لاحتواء آثاره القصة الكبرى الممثلة لهذه النوعية من الأحداث. ويجب أن تكون لدى الطلاب الفرصة لأن يقرأوا مقالات مماثلة لذلك المقال الذي قرأته هذا الصباح، والذي يوضح سبب تشكك بعض سكان هاييتي؛ نتيجة مشاعرهم المختلطة، تجاه تدخل القوات المسلحة الأمريكية، حتى وهم يقدمون لهم المساعدة الضرورية، التي تحتاج إليها بلادهم؛ لمواجهة ما يعانون من مشكلات من جراء الزلزال. إن هذا الموقف يعدُّ بمثابة «الطعم» الذي يجعل بإمكاننا المناقشة في تدخل الولايات المتحدة الأمريكية في دول العالم الثالث عبر القرون المختلفة. لقد رأى العديد من سكان هاييتي هذا التدخل، من زاوية رؤيتهم، بأن لهذا التدخل آثارًا سلبية على المدى البعيد على تقدم البلاد وتطورها.

إن التاريخ كما نعلم، هو دورات متعاقبة تكرر نفسها، مع بعض الاختلافات – (دورات تثبت فيها جواهر الأشياء وأصولها، وتختلف مسمياتها وأماكنها وزمانها بطبيعة الحال لدى القائمين بحتمية التاريخ –المترجم). إن الطلاب بحاجة إلى أن ينمو لديهم إحساس عقلاني راض بمثل هذه الأنماط والاختلاف؛ إذ إنهم سرعان ما يصبحون بدرجة كافية أصواتنا المتمدينة المنتخبة، وسرعان ما تكون وجهات نظرهم فيما يخص الشئون العسكرية، معتمدة– إلى احتمال كبير– على ما يعرفونه عن التدخلات العسكرية الماضية والحالية. وينطبق الأمر نفسه على الشئون الداخلية، مثل: الرعاية الصحية التي تقتطع من ميزانية الولاية، أو الكيفية التي يمكن أن يثبت أو ينتظم فيها أداء بنوك «وول

ستريت»، دون إلحاق الضرر بهذه البنوك، أو المدى الطويل الخاص بضمان عافية اقتصادنا وصحته (قدرته على الاستمرار – المترجم).

إن كل هذه القضايا سوف تثري مجال الدراسات الاجتماعية، ويمكن توضيحها لترتبط بثراء وزخم أحداث الماضي معها. إنها الأحداث التي تشكل تاريخ الغد بالضبط، مثل مناظرة: الرعاية الصحية الحالية، تلك القضية، التي لا يمكن فهمها إلا إذا عرفت شيئًا عن المحاولة، التي تمت في عام ١٩٩٤م لطرح مسألة تطبيق نظام رعاية صحية على المستوى القومي. (تمت رؤية هذه الطرح القومي بواسطة السكرتير الحالي للولاية – آنذاك –هيلاري كلينتون).

إن هناك عديدًا من الفرص المتاحة لدينا للتحليل والمناقشة: الانتخابات –من يلقون نشرة الأخبار – (هاري ريد وسارة بلان– إن هؤلاء هم الذين يشكلون «الطُّعم المغري» الذي يستخدم لجذب الطلاب إلى نوع من القراءة وكتابة الهوامش والتذييلات والمناقشة والكتابة، التي يحتاج إليها الطلاب؛ ليعدوا أنفسهم للانخراط في العالم الذي يعيشون فيه.

إن هذا لا ينطبق فقط على طلاب المدرسة المتوسطة والمدرسة العليا. إن مجلة «وقت للأطفال» التربوية والمطبوعات الأخرى المماثلة تشخص ملامح الأحداث الحالية، المكتوبة في مستويات القراءة بالنسبة للصفين الثاني والثالث. إنني أنظر الآن في واحدة من مثل هذه المقالات، بحثًا عن الأسباب الداعية إلى تدهور حاد في عدد النمور التي في العالم، وتداعيات ذلك على النظام البيئي الخاص بها، وذلك يتضمن إحصائيات ومعلومات عن الجهود المبذولة لإنقاذ النمور، كما تتضمن هذه الجهود لقاءات وحوارات مع علماء، تركيبة رائعة من الجهود المبذولة في هذا الصدد. هناك مقالات أخرى تتضمن «مدّ أو بسط النفوذ إلى هاييتي» مع معلومات عن أهمية الزلزال المقارن، وعدد السكان ومعدلات الفقر. إن مجلة «ولاية أطفال أمريكا» لديها أشكال وإحصائيات صحية (مثل ميول الأطفال إلى السمنة). ويعد مقال «تغييرات وتحولات في مجلس الشيوخ» أنموذجًا

عن ميزان القوى والمنظور التاريخي، والتأثير الذي تحدثه هذه التغييرات في مجلس الشيوخ على التشريع والقوانين. وكل هذه المقالات مليئة بما يعد متزايد الأهمية بالنسبة للدراسات الاجتماعية: النسب المئوية والإحصائيات، ومعظمها ممثلة بيانيًّا في خرائط معرفية وقوائم مجدولة، كما أن كل هذه المقالات مكتوبة بلغة تناسب طلاب المستويين الثاني والثالث. هل هناك أي سبب يبرر أن نجعل هذه المستندات ضمن نطاق مدى التدريس في الدراسات الاجتماعية؟!

مرة أخرى، فإنني أعرض تحذيرًا مهمًّا مؤداه: تجاهلوا، من فضلكم، الأسئلة المتعلقة دائمًا بالمحاضرة والأنشطة وأوراق العمل التي تصاحب مثل هذه المواد؛ لأنها نادرًا ما تستحق أن تصرفوا وقتكم في أدائها. وعلينا بدلًا من ذلك، علينا أن ندع الطلاب – ببساطة – يقرأون بإمعان ليتمكنوا من المحاورة والاستنتاج وإحداث الروابط الخاصة بهم، والتوصل إلى الخلاصات المطلوبة لما يقرأون.

المصادر المتعلقة بالأحداث والقضايا الدائرة والمختلف عليها والثقافة

- آلان بلوم في موسيقى الروك؛ لا يمكنك بأي حال من الأحوال أن تفتقد مقتطفات من ألبومه «إغلاق العقل الأمريكي» (١٩٨٨م)، أو أن تقرأ مقالة ستانلي كورتز عام ٢٠٠٧م على ما قدمه بلوم في «الروك آند رول» تحت عنوان «الغلق مازال جاريًا»، والتي يهاجم فيها هذه الموسيقى بضراوة، مشوهًا سمعتها، إنني أضمن لك مناقشة شيقة.
- في مجلة النيويورك تايمز، كتب نيكولاس كريستوف(٢٠٠٩م) مقالاً عن القروض الصغيرة تحت عنوان «شرارة ثورة التوفير»، وهي مقالة مكتوبة عن التأثير الاقتصادي الهائل، الذي تحدثه هذه القروض في مساعدة مواطني العالم الثالث على أن يبدأوا حتى بفتح حسابات بنكية خاصة بهم بمبالغ صغيرة.
- ثمة مقال رائع بعنوان «الأفضل. العقد. أبدًا /دائمًا»، والذي كتبه تشارلز كينّي(٢٠١٠)، وهذه المقالة الرائعة عن «السياسة الخارجية» تجادل مؤكدة أن

السنوات العشر الأوائل من القرن الحادي والعشرين كانت من أمتع السنوات، حتى بالنسبة لأولئك الذين يسكنون قاع الهرم البشري. إنها من أعلى القطع القرائية إثارة واستنفارًا لرغبة الطلاب في قراءتها.

- مقال «المقدمات والنتائج التي أحدثتها العولمة» في مجلة البيزنس ويك (٢٠٠٠م).
- مقال «الجماهير تتحول إلى الهيستريا» (٢٠٠٥م) بواسطة ب. ج أورورك، التي أجبرت فيها الجماهير على مواجهة التحول نحو الهيستريا.

وبطبيعة الحال، فإن أيًّا من المقالات التي ذكرت فيما قبل، يمكن مضاهاتها أو مقابلتها بوجهة النظر المعارضة والحجة المقابلة. ومن أجل تحقيق تلك الغاية، فإن الموقع الإلكتروني ProCon.org يتميّز بوفرة معلوماته التي تهم كلا الجانبين (المؤيد / المعارض) لعدد ضخم من القضايا الدائمة (والتفاصيل الأكثر عن هذا الموضوع سترد في الفصل الخاص بالعلوم). كما أن موقع FactChec.org مصدر ممتاز كذلك لإعادة التوفيق بين وجهات النظر المتعارضة، ومصدر لكل من: الوثائق المختلفة ذات العلاقة بالقضايا الجارية، ومصدر كذلك للبحث عن قضايا لا يحصى عددها؛ ذلك أنها تبين كيفية قيام كل جانب من الجانبين بتشويه الحقائق لأسباب سياسية. يمتلك الموقع الإلكتروني:Indexmudi.com مجموعة متنوعة من الإحصائيات الديموغرافية والإحصائيات المتعلقة بنوعية الحياة للأمم والولايات والمدن. إن هذه المدن توفر فرصًا ثمينة للطلاب لأن يقارنوا بين العوامل غير المنظورة ويقيمونها، تلك العوامل التي تؤثر في حياة الشعوب.

وعلى الفيديو، فإنني أحب عروضًا مثل عرض فريد زكريا على قناة السي إن إن أو عروض «ABC لهذا الأسبوع» –لاسيما عروض المائدة المستديرة، إن هذه العروض المركزة القصيرة تحاكي المناقشة، وتقدم نماذج جيدة للتعبير المنطقي الواضح. وإذا لم يتم استخدامها بصورة مبالغة، فإنها يمكن أن تكون مصادر غنية بما تحمله من معلومات.

ومؤخرًا، فإن كتابات الطلاب التاريخية يمكن أن تكون مصدرًا رائعًا للطلاب الآخرين. وينبغي علينا ان نجمع نماذج جيدة من أوراق الطلاب، التي لها قيمة ملحوظة، من حيث تحليلنا ومناقشتنا لمضمونها. ومنذ عام ١٩٨٧م، يقوم وِل فيتزهج، في الدورية التي تصدر بشكل ربع سنوي «مراجعة الكونكورد»، بطبع أحسن النماذج الواردة في الكتابات التاريخية للمدرسة العليا (ليست أي كتابة!)، والتي يصعب أن تجدها في أي مكان آخر، يمكنك الحصول على اشتراك في دورية «مراجعة الكونكورد» على الموقع:
www.tcr.org

ليس ثمة من شيء جديدة بصورة مطلقة خالصة، وإنما الجدة تكمن في التأكيدات، التي يمكن أن تعطيها الفرق لمثل هذه الوثائق: البحث عن هذه الوثائق أولاً، ثم جعلها ذات أعلى أولوية في الدراسات الاجتماعية. إن كل ما نحتاج إليه قد يكون نصًّا جيدًا واحدًا في كل أسبوع – يصل العدد إجمالاً في نهاية الترم الدراسي إلى (٣٥) وثيقة إجمالاً، إن مقررًا مماثلاً لما يمكن أن تعمله الفرق، يستطيع أن ينجز كثيرًا من العمل التمهيدي الأساسي، أثناء الأوقات المجدولة للفريق، أو أن يتمَّ توظيفها لأداء ذلك في الصيف، وسيكون الأمر مستحقًا أو جديرًا بالقيمة للقيام به.

بل إن تجربة الأداء الأسبوعي لمرة واحدة – على الأقل – لهذه الأوراق، سوف تضمن أن لدى الطلاب فرصًا وفيرة لممارسة عميقة، وقراءة مباشرة لما يرد على الإنترنت من موضوعات ذات صلة، وكتابة الهوامش والتذييلات والحواشي. إن ذلك سوف ينشط اهتمام الطلاب في كل من الحاضر والماضي، كما أنه سيكشف عن وجود صلات غير محكمة بين كل منهما.

لنضف ذلك أيضًا: إن هذا وحده، والذي يؤدي مرة واحدة كل أسبوع لمدة عشر سنوات متصلة، سوف يؤدي إلى أن ندع الطلاب يتناقشون مع بعضهم البعض، ويكتبون حوالي (٣٠٠) مقالة أو وثيقة، قبيل مغادرتهم المدرسة عند انتهاء مرحلة دراستهم بها.

عالم واحد جديد

" الدراسات الاجتماعية، هي دراسة العالم".
معلم إيوجين سيمونيه
(الذي أدى دوره كيفين سباسي)
في مسرحية (الدفع مقدماً).

دعنا نأخذ مما لدينا من احتياطي أو مخزون، إذا استطاع الطلاب أن يقرأوا ويكتبوا ويتحدثوا، كما اقترحت أن يفعلوا في هذا الفصل – وأنهم إذا قرأوا بإمعان وجادلوا بعضهم البعض في محاورات، وكتبوا معبرين عن وجهات نظرهم عن القضايا، التي يدرسونها في كتبهم المدرسية، والمصادر الأساسية للوثائق، والصحف، والمجلات، والمقالات التي على الإنترنت سنوياً –إن المنافع المتجمعة لن تكون متوازية؛ ذلك أن متوسط الطلاب في الولايات المتحدة الأمريكية سيكونون ذوي قدرات عقلية متناغمة أفضل، وأكثر قدرة على التنسيق والتعبير، كما أنهم أكثر استعداداً لأن يشقوا طريقهم في العالم، أفضل من أي جيل سبقهم.

يمكننا أن نجعل ذلك يحدث.. كل ما علينا أن نبدأ الآن توًّا.

دعني أنهي ذلك الفصل بمشاركتكم في قصتين موجزتين أقنعتاني بما أذهب إليه، فمنذ وقت مضى ليس ببعيد للغاية، كنت أدرس في فصل تاريخ بمدرسة متوسطة؛ حيث قررت أن أدع الطلاب يقرأون الرأي، الذي اتفقت عليه الأغلبية في المناظرة، التي جرت بين بليسي/ فيرجوسون والتي كتب فيها القاضي هنري بيلنيجز براغون عن الأسباب التي دفعت للقول:إنه يؤمن بأننا لا يجب أن نسمح للملونين بأن يركبوا نفس القطارات التي يركبها البيض. هنا، فنحن لدينا شخص مشهور، ممتاز، متعلم، يقوم – نيابة عن أشخاص آخرين ممتازين ومتعلمين – بالتفسير في ضرورة أن نقوم بالفصل بين الأعراق في ركوب القطارات أو السيارات العامة؟ أو في الأماكن العامة على وجه العموم؟

بعد مراجعة بعض الكلمات، والتشارك في بعض الخلفية، ونمذجة قراءاتي الخاصة بأول فقرتين من الفقرات، التي جعلت الطلاب يقرأونها بإمعان، لجزء يتمُّ انتقاؤه بدقة من النص. وبينما يقوم الطلاب بالقراءة، فإنني قمت بالتجوال بينهم لأتأكد من أنهم قد استوعبوا المهمة بحق وإجادة، وأنهم يسيرون على الطريق الصحيح نحو إنجازها من جهة، ولكي أرى الكيفية التي يؤدون بها عملهم من ناحية أخرى. وبعد عدة تكرارات محدودة من عمليات القراءة وتكوين الأقران والمشاركة والنمذجة، يقوم الطلاب بقراءة بقية الوثيقة على مسئوليتهم وبطريقتهم الخاصة. عندئذ، يمكننا إجراء محاكاة لمناقشة إنتاجية (منتجة)، حيث يسهم فيها كل طالب. وفي قمة الاندماج، في كل ذلك الكم من المحاورات والمناقشات، أجعل طلابي يكتبون هذه المناظرات التي يعقدونها، والتي قاموا بأداء مثلها من قبل بلهفة وحماس، والتي راقبتهم فيها أثناء هذا الأداء، مستعرضًا للجهود التي يبذلونها.

إنني لم أقم بشيء استثنائي – كما لم أنني لم أقم بشيء لا يستطيع أي معلم أداءه، ولكن عندما انتهى تدريسي في الفصل، كان الطلاب قد تمكنوا من إجادة ما ورد في هذا الفصل من مضامين وموضوعات، ولم يكن ذلك(صدقني!)بسبب أي شيء أنا فعلته من قبل، ولكن كان بسبب أن الطلاب بالفعل قد تمتعوا بهذه الأنواع من الأنشطة التي أدوها.

بعد ذلك بفترة، عملت في مدرسة عليا، فقدت مع طلابي مناقشة مماثلة بعقد مناظرة عن وثيقة خاصة بتاريخ الولايات المتحدة الأمريكية. ومرة أخرى، فقد بدا على كل طالب في الفصل أنه يتمتع – بعمق – بتلك الفرصة التي تسنح له لأن يقرأ ببطء، وأن يضع خطوطًا تحت مواضع معينة في النص، وأن يسجل الهوامش والتذييلات والحواشي المطلوبة، وأن يتشاركوا معًا الأفكار في أزواج (تعلم أقران)، ثم يتم بعد ذلك مناقشة القضايا في الفصل، لقد شارك كل واحد من الطلاب بحماس وشغف، لقد اكتشفت فيما بعد أن معظم طلابيّ لم يفعلوا شيئًا مماثلاً لذلك في حياتهم من قبل.

إننا نعد لفرصة حقيقية هنا، والفرصة نفسها في انتظارنا في العلوم.

الفصل السادس

إعادة تعريف البحث والاستقصاء
في مادة العلوم

" البحث العلمي يحدث عندما يستخدم الطلاب القراءة والكتابة واللغة الشفهية للإجابة عن الأسئلة التي تخص المتوى العلمي المقدم لهم ".
سوزانا هابجود وآنا ماري سوليفان بالينسكر

" إن الأنشطة اليدوية ربما تحجب أهمية تطوير الأفكار التي يتضمنها محتوى العلوم".
كاثلين روث وهيلين جارنييه

مثلما هو الحال في اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، فإن مناهج العلوم في حاجة إلى مراجعة متميزة، تعتمد على ما أؤمن به انسجامًا ظاهرًا: ذلك العلوم، والذي يتم تعلمه بشكل أفضل، من خلال تأكيدات تتعلق بالمحتوى المقدم من خلال إشراك عقلي وذهني متميز، وممارسات عتيقة الطراز وقديمة من خلال الإلمام بمبادئ القراءة والتحدث والكتابة. إذا استطعنا دمج هذه المكونات مع بعضها البعض (وبالمعدل الصحيح المناسب) من التجارب المعملية اليدوية والأنشطة التي يمارسها الطلاب، فعندئذ يمكن لنا أن نضمن أن يحقق أداء أي معلم القدر ذا النوعية العالية والمؤثرة والمحفزة للطلاب، في تدريس العلوم.

وفيما يلي تلك المكونات البسيطة والضرورية بالنسبة لأغلبية الطلاب في مناهج العلوم المؤثرة :

- قراءة ثاقبة لأجزاء مختارة من كتب العلوم المدرسية،
- قراءة ومناقشة منتظمة لمقالات حالية في العلوم،

- محاضرة تفاعلية،
- الكتابة – وتتدرج من القطع العلمية الصغيرة إلى قطع أو فقرات أكبر، مع الالتزام بالإطار الرسمي للمكتوب (عرض – تجارب – مشاهدة – استنتاج – ملاحظة – المترجم).
- عدد معقول من التجارب العلمية المخططة جيداً مع التفسير العلمي لشواهدها، وكذلك الأمر بالنسبة للتجارب المعملية، التي تثبت المضامين التي تمَّ تعلّمها في محتوى العلوم الذي تم تدريسه للطلاب.

في هذا الفصل، سوف نرى – في مقابل الحكمة التقليدية أو الاصطلاحية – أن هناك تأكيداً قوياً على الأنشطة، التي يمكن أن تتداخل مع أكثر الموضوعات أهمية في تعلم العلوم: فرص لتكرار أو إعادة القراءة والمناقشة والكتابة عن محتوى العلوم الضروري. إن هناك في نهاية الأمر، محتوى معرفياً يتم اعتباره محوراً للإلمام الوظيفي بمبادئ القراءة والتحدث والكتابة، والعلوم القائمة على البحث والاستقصاء، والذي يعدُّ مهمّاً للغاية للتفكير النقدي والتعليلي في كل العلوم.ومثلما يحدث في اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، فسوف نرى الكيفية التي يمكن أن تكون بها المجلات العلمية والصحف والمجلات ومصادر الإنترنت عنصراً ثرياً مضافاً ومضيفاً في تدريس العلوم.

المهمة والنص والتحدث في مادة العلوم

كما هو الحال في فنون اللغة والدراسات الاجتماعية، فإن تدريس العلوم المؤثر يتكون من المزج المؤثر والبسيط فيما بين القراءة والتحدث والكتابة الوظيفية لكل من «المهمة والنص والتحدث» (ماك كوناكي وآخرون، ٢٠٠٦م). لكي يتمّ التعلّم في مستويات متقدمة، فإن الطلاب يحتاجون إلى فرص متكررة كل أسبوع– ليقوموا بقراءة ممتعنة للنصوص العلمية – ذات الصلة بالكتب المدرسية، وأن تؤدي مهام شفوية وتحريرية، من خلال إطار عمل، لبنية متلاحمة متماسكة من محتوى العلوم. إن الطلاب يحتاجون إلى هذه الفرص على كل مستوى صفي.

إن ذلك يفسر السبب في تنامي عدد التربويين البارزين في مادة العلوم، والذين يجادلوننا ويحاورونا في أن نعيد تقييم أولوياتنا الخاصة بمادة العلوم. إن أولئك التربويين البارزين لا يخبروننا أن نهجر المعامل والتجارب، ولكنهم يطلبون منا أن نعيد فحص الفرض القائل بأننا نحتاج مزيدًا من معامل العلوم لإتاحيتها لعدد أكبر من الطلاب في ممارسة أنشطتهم اليدوية، أو أن تعتبر تلك الأنشطة جوهر تدريس العلوم.

إن المنافع التي ستعود علينا من جراء هذا الانقلاب في تدريس العلوم ستكون معقولة وموضع اعتبار، وجدت كاثلين روث وهيلين جارنييه، وهما عالمتان بحثيتان في معهد التدريس المعملي في كاليفورنيا أن أكبر البلاد إنجازًا، في هذا الصدد، كانت لها عنصر أساسي في أغلب العموم: «كانت دروس العلوم؛ في مناهجهم تركز على المحتوى» الذي يرتكز على استنفار الطلاب لأن ينغمسوا بكامل الحب والشغف في الأفكار المحورية للعلوم، ليس مثلما يحدث في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث يطرح المحتوى جانبًا، نتيجة لذلك الفصل الرهيب الذي أحدثه «جعل الطلاب منهمكين في نوعية متباينة – لا حد لها – من الأنشطة» (٢٠٠٦م و ٢٠٠٧م، ص ١٦، من مجموعة التأكيدات). الأسوأ من ذلك، بعد كل ما سبق، أن أغلب هذه الأنشطة كانت ذات صلة ضعيفة أو معدودة بالمحتوى الأساسي لمادة العلوم.

وخلال هذه الصفحات، سوف نسمع عن علماء متخصصين في الجانب المعرفي أن مهارات التفكير النقدي والمحتوى المعرفي هما أمران مستقلان عن بعضهما البعض، وأنه يمكن تعلمها بشكل أفضل، عندما يحدث ذلك التعلّم بصورة متزامنة(هيرسك، ٢٠٠٨م؛ ويلينجهام، النصف الثاني من عام ٢٠٠٩م). إن تربويي العلوم يتفقون في الرأي مع بعضهم البعض «في تحديد خصائص المناهج المتلاحمة والمتماسكة» يؤكد كل من روزمان ولين وكوبال، أنه من أجل أن يقوم الطلاب بعمل كل الصلات المهمة بين الحياة والعلوم الفيزيائية، فلابد لهم من أن يكتسبوا تلك الصفحة من الاتساق والتلاحم «كمحور رئيس» من محتوى العلوم (٢٠٠٨م، ص ١٧). يقول الأستاذ والمؤلف لمناهج العلوم جيمس

تريفيل أنه لم يعدّ لديه صبر أو طاقة تحمل بالنسبة لأولئك، الذين يؤمنون بأننا نستطيع أن نستخف بتقدير محتوى العلوم، وأن نتوقع من الطلاب أن يتعلموا العلوم التي يحتاجون إليها. و«في النهاية» يكتب قائلاً :

> لا يمكنك أن تفكر تفكيرًا نقديًّا حول لا شيء – إن المفاهيم التي يتمُّ إثراؤها لابد من أن تكون ضمن مقتنياتك الذهنية/ العقلية، قبل أن تستطيع البدء في التأثير فيها، ليست هناك نقطة يمكنك البدء بها لتدرس للطلاب أن يفكروا بشكل نقدي حول الاحتباس الحراري، ما لم يعرفوا أسس التوازن الحادث في معدلات الطاقة بين الكواكب (٢٠٠٨م، ص ص ١٧٦ –١٧٧).

إن ذلك لا يعني أننا بحاجة لأن نعرف كل شيء عن قضية ما، قبل أن نفكر تفكيرًا نقديًّا بخصوصها؛ وبالفعل، فإننا نتعلم المحتوى بشكل أفضل من خلال تقييم وتحليل معانيه، أثناء قيامنا بهذا التعلّم (سيلفا، ٢٠٠٨م، ويلينجهام، النصف الثاني من عام ٢٠٠٩م). وحتى على الرغم من ذلك؛ فإنه إذا لم نعرف المفاهيم الأساسية للعلوم التي تحدد ملامح قضية ما، فإننا عندئذ سنظل تحت رحمة أي مناظرة أو مجادلة لأولئك الذين يقومون بها.

لكن هنا أيضًا ينطبق القول «الأقل هو الأكثر» (الأقل في المعايير هو الأكثر في التعلّم، كما سبق وذكر في مواضع عديدة من الكتاب – المترجم). ومن ثم، فإن علينا أن نضع تركيزنا بالكامل على مفاهيم العلوم الأساسية، وأن نتعلمها بعمق.

الأقل هو الأكثر: معايير أقل في العلوم

في البلاد الأكثر إنجازًا، فإن عدد المفاهيم والمعايير الرئيسية، التي يتم تدريسها في العلوم هي أقل من نصف تلك المفاهيم والمعايير التي تدرس في الولايات المتحدة الأمريكية. إن الأستراليين واليابانيين يعلمون أن التعلم بعمق هو أمر مستحيل مع نظام أو مجموعة من المعايير، والتي بمنتهى الحمق والغباء «تتجاوز» حدود الأفكار الأساسية المحتاج إليها

على كل مستوى صفي لفهم العلوم (روث وجارنييه، ٢٠٠٦م/ ٢٠٠٧م، ص ٢٤). وبغض النظر، فإن خبراء المناهج روجر بايبي وباميلا فان سكوتر قد لاحظا أنه هنا، في الولايات المتحدةالأمريكية، فإن مناهج العلوم – بصورة تقليدية – «تعاني من نقص واضح في التركيز، ويتوقع من المعلمين أن يغطوا موضوعات عديدة للغاية، خلال خطة المنهج» (٢٠٠٦ / ٢٠٠٧م، ص٤٥). يكتب جيرالد ويلير، المدير التنفيذي للنقابة القومية لمدرسي العلوم، قائلا: إن وثائق المعايير تتضمن: «مفاهيم عديدة كثيرة يصعب الإيفاء بها» (ويلير، ٢٠٠٦ / ٢٠٠٧م، ص٣١).

هذا ليس موطن الجدة أصلاً ولكن علينا أن نتحمل تلك الآثار المروعة لوثائقنا التي لها تأثيرات مروعة نتيجة وثائق المعايير الأطول من اللازم:«المنهج الفوضوي الخلاق»، والذي ينتج عندما يدرك المعلمون أنهم لا يستطيعون تدريس كل هذه المعايير، ولذلك فإن كل واحد منهم يدرس انطلاقًا من تفضيلاته/تفضيلاتها الشخصية. وعلى الرغم من هذا التعريف أو المقدمة العريضة لهذه الظاهرة، فإن المعايير المختلفة كلية، يمكن الاستمرار في تعلمها في المقرر نفسه(بيرلينر، ١٩٨٤م؛ مارزانو، ٢٠٠٣م؛ شميدت، ٢٠٠٨م).

إن البلاد الأعلى إنجازًا تتأكد من كون أن ذلك لا يحدث، بل إنهم يركزون بصورة أقل على الأنشطة، ويركزون بصورة أكثر على التدريس الفعلي لمجموعة أصغر من معايير المحتوى الأساسية بالعمق الكافي لأن تكون ذات معنى ومحفزة للطلاب. وكما سنرى، فإن الإلمام بمبادئ القراءة والتحدث والكتابة هو أمر محوري وضروري لنجاحهم في كل من إجادة العلوم وتعلم فنية التفكير بشكل ناقد عن هذا المحتوى.

ماذا –عندئذ –عن الدور الذي تقوم به أنشطة العلوم اليدوية، التي يؤديها الطلاب بأنفسهم والأنشطة التي يؤدونها في المعامل، والتجارب العملية؟ إن هذه النتائج ربما تفاجئ بعضكم.

المتاعب الناجمة عن أنشطة العلوم اليدوية

كما رأينا من قبل في موضع سابق، فإن تدريس العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية، هو يعتمد بشكل نمطي على دائرة من أنشطة متنوعة، التي غالبًا ما يكون لها/ لا يكون لها صلة بمحتوى العلوم الأساسي والضروري (روث وجارنييه، ٢٠٠٦م / ٢٠٠٧م).

درست ابنتي منهجًا متقدمًا في العلوم، في مدرسة عليا، مع معلم، كان يفتخر دائمًا بأنه يعلن على الملأ أنه ليس هناك نص مدرسي، يمكن أن يستخدم في المقرر –إنه سوف يتكون أساسًا من أنشطة يدوية يقوم بها الطلاب. والآن في الجامعة فإنها ممتنة للغاية للمعلم، الذي أتاح لطلابه كميات دسمة من محتوى نصّ مدرسي في كتاب العلوم، ثرية وصعبة إلى حد ما، وهذا أعدّها بشكل جيد لأن تفهم التحديات التي تفرضها النصوص المدرسية، التي تتمكن من قراءتها بشكل نمطي منتظم في مناهجها الجامعية. وبشكل شيق للغاية، فإن ابنتي تواصل الاستخفاف بقيمة الأنشطة، التي كان عليها أن تكملها في معامل العلوم الجامعية؛ حيث يقوم الطلاب بعمل عديد من القياسات والمعايرة وصب السوائل وملء الفراغات –ولكن ذلك لا يحقق تعلمًا كثيرًا.

هل هذا أمر غير عادي؟

إن تربويي العلوم يؤكدون، إذ إنهم يرون أن كثرة الأنشطة اليدوية في العمل غالبًا ما يكون لها اثر أو قيمة محدودة للغاية. وبطريقة ما أو بأخرى، فإن هذا التعليل الخاطئ، فإن هذه الأنشطة غالبًا ما تحلُّ محل إجادة المحتوى الأساسي، والذي يتمُّ تعلمه من خلال التفاعل مع النصّ، والمحاضرات المؤثرة والمناقشة.

في هذه اللقاءات والحوارات الشخصية مع الطلاب والمعلمين، وجد جيمس تريفيل أن معظم الدروس أو الأداءات المعملية تنفذ بشكل روتيني أو صوري. إن الطلاب يؤدون «النشاط» بشكل نمطي، من خلال العمل على تعديل نتائج تصحيح الأداء، ومن ثم لا تتضمن العملية أي قدر من التعلم. إنه (جيمس) يؤمن بأن هناك «عناصر من

البدع» في السياق الحالي الذي يخصُّ المعامل والأنشطة اليدوية، والتي تعتبر عادة «ترفًا غير ضروري» (٢٠٠٨م، ص ص: ١٨٨ – ١٨٩).

إن بروس ألبرتس، الرئيس السابق لأكاديمية العلوم القومية، لا يوافق على ذلك، وكطالب، فإنه يجد محتوى العلوم رائعًا، ولكنه كان يكره بصورة تلقائية «ذلك التلفيق الممل المضجر، التمارين المعملية المملة»..ولم يشعرْ بتلك الروعة المتعلقة بالمحتوى إلا عندما مُنح الحرية لأن يخصص لنفسه وقتًا للقراءة ولاستيعاب النصِّ الذي يحدده نظام تعليم العلوم، إلى أن «اكتشف بنفسه تلك الإثارة الموجودة في العلوم (كمادة دراسية)» (٢٠٠٦م / ٢٠٠٧م، ص١٨).

إلمام أكثر بمبادئ القراءة والتحدث والكتابة ومعامل أقل

إن تجربة ألبرتس تجد صداها واضحًا فيما توصل إليه كل من تيموثي شاناهان وسينيثيا شاناهان –في دراستهما التي استمرت سنتين (سبق ذكرها في الفصل الخامس – المترجم) على قيمة الكتب المدرسية واستخدامها؛ يخبر العلماء الباحثين أن «الكنه» أو «الجوهر» الحقيقي للأنظمة التعليمية العلمية كان يتم تعلّمه، بأكبر قدر ممكن، ليس عن طريق المعامل، وإنما عن طريق القراءة البطيئة المعنة والثاقبة لنصوص الكتب المدرسية في مادة العلوم (٢٠٠٨م، ص٥٤).

إن البلاد ذات أعلى إنجاز في العلوم لا تقوم فقط بتخصيص وقت أقل للأنشطة اليدوية في العلوم. ولكنها كذلك تتأكد من أن معاملها ترتبط مباشرة بالمحتوى الذي يتم تعلمه. وفي الولايات المتحدة، على أية حال، فإن أنشطة العلوم لا تدعم – بصورة نمطية – تلك البنية المتلاحمة من المفاهيم الأساسية في العلوم. إن معظم أنشطة العلوم في فصول الولايات المتحدة الأمريكية «لا تحتوي على أية علوم صريحة وواضحة على الإطلاق» (روث وجارنييه، ٢٠٠٦م / ٢٠٠٧م، ص ٢٠). وطبقًا لمجلس البحوث القومي، فإن معظم الأداء المعملي لعلوم المدرسة العليا كان «فقيرًا للغاية في التكامل مع بقية المناهج» (بايبي وفان سكوتر، ٢٠٠٦م / ٢٠٠٧م، ص ٤٤).

والآن، إليك الأمر كما ينبغي، معامل علوم جيدة، ترتبط بإثراء وشدة إلى محتوى العلوم، هو أمر حيوي وأساسي. ولكن التربويين البارزين في العلوم يدعون إلى وضع كوابح (فرامل) لتلك السمعة الكاسحة في شعبيتها، وهي أن مادة العلوم يمكن تعلمها بصورة مثالية عبر الأنشطة، هذه المقولة لا تعدو كونها أسطورة، لقد آن الوقت لأن نعيد تقييم تلك الوفرة المتدفقة غير المترابطة، فقيرة الصياغة من «كتب التمارين العملية سابقة التجهيز وسيئة الإعداد»(وينجلنسكي و سيلفر شتاين، ٢٠٠٦م / ٢٠٠٧م، ص ٢٥). إنها تضيف قيمة بسيطة إلى تعلّم العلوم ولا تؤكد سوى «ترسيخ تتابع إجراءات التمارين والأنشطة عن التحقق الفعلي لأهداف التعلم(بيركنز –جوخ، ٢٠٠٦م/ ٢٠٠٧م، ص ٩٣).

هناك «حقائق قاسية ومؤلمة» عن تدريس العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية، وبالتأكيد، يمكننا أن نؤدي الأفضل؛ إذ يمكننا أن نهيئ الطلاب لتعلّم نفس المحتوى الأساسي، باستخدام نفس الخطوات للانتقاء والتنظيم والتدريس، الذي سبق وصفه في الفصلين الثاني والثالث.

وبمجرد أن يتم اختيار المحتوى وتنظيمه، فإنه علينا ان نقاوم تلك الانتفاضة العصبية الناجمة عن الإلزام الحتمي بهذا الكم من «الاختيار من متعدد» سواء في التدريس أو الامتحانات. إن أفضل طريقة بالنسبة للطلاب للتعلّم ليست بأن ندعهم يتذكرون تلك الحقائق غير المترابطة، وإنما تكون من خلال مدِّهم بتلك الفرص المتكررة والمركزة على ضرورة القيام بكل من القراءة الممعنة الناقدة والتحدث والكتابة حول مفاهيم العلوم.

البحث والتقصي الفعال في مادة العلوم - من خلال الإلمام بالقراءة والكتابة والتحدث

كما رأينا من قبل، فإن هناك إدراكًا معرفيًّا متزايدًا معترفًا به من أن القراءة (بما في ذلك الكتب المدرسية) والتحدث والكتابة هي ملامح أساسيةلنوعية التعليم في أي نظام تربوي – يتضمن وعلى وجه الخصوص مادة العلوم، وكما يحاور لويس جوميز

وكيمبرلي جوميز، فإننا في حاجة إلى «قراءة شديدة التركيز في مادة العلوم وكيفية تشكيلها في المقررات» (٢٠٠٧م، ص ٢٢٥). وقد دعم تقرير حديث من المجلس القومي للبحوث هذه النتائج :

> إن كونك مثقفًا أو متعلمًا بارعًا في مادة العلوم يستلزم – بالأساس – أن تكون قادرًا على قراءة ومناقشة نوعية مختلفة من نصوص كتب العلوم المدرسية؛ لكي تكون خلاصات صحيحة وواقعية، ولأن تشارك في حوارات ذات مغزى (مناقشات وظيفية) تخصّ العلوم (انظر: زماك وآخرون، ٢٠٠٧م، ص ٦٢).

هناك واحدة من التوصيات الأساسية الواردة في التقرير، وكانت تدعو المعلمين إلى أن يتأكدوا من «أنهم يشركون الطلاب في قراءة متواصلة من نصوص المواد الدراسية» (في: زماك وآخرين، ٢٠٠٦م / ٢٠٠٧م، ص ٦٣). لقد رأينا الكيفية التي لاحظ بها العلماء – في دراسة تيموثي شاناهان وسينيثيا شاناهان – أن الجوهر الدقيق في مسألة التعلم الذي حدث للعلوم، من خلال القراءة الثاقبة المتأنية للكتب المدرسية في العلوم». كما أن الإلمام بمبادئ القراءة والتحدث والكتابة هي أيضًا أساس البحث والتقصي – (أي ما يقابل التفكير الناقد) بالنسبة لمادة العلوم.

«حيث يتلاقى كل من الإلمام بالقراءة والتحدث والكتابة ومادة العلوم»، يوضح كل من سوزانا هابجود وآنا ماري سوليفان أن التقصي الحقيقي في العلوم يحدث عندما يتهمك الطلاب في «القراءة والتحدث (شفاهة) للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمحتوى العلوم الذي درسوه والكتابة»، وهذا يبيّن بإحكام كيف يتعلم الطلاب أن «يشيدوا طاقاتهم للانهماك بشغف في البحث عن تعليل علمي – أي كيف يمكن أن يتوصلوا إلى التساؤلات (المحاورات) الخاصة بظاهرة ما» (٢٠٠٦م / ٢٠٠٧م، ص ٥٦) إن مقالتهم تؤكد مدى الحاجة إلى جعل الكتاب المدرسي محورًا – وكذلك لنتعلم وننمذج الكيفية، المطلوبة للقراءة والكتابة ومناقشة محتوى العلوم أثناء تعلمنا له.

ومن أحسن دروس العلوم التي لاحظتها في حياتي، كانت مناقشة علمية معبرة، في مدرسة عليا، في إحدى دروس الكيمياء. في اليوم السابق للمناقشة، تعلم الطلاب التمدد الجزيئي الذي يفسر السبب في أن الصور المختلفة تتغير تحت ظروف مختلفة. بداية، ترك المعلم الطلاب يرتبون مقاعدهم في شكل دائرة، حتى تكون مناقشتهم مع بعضهم البعض وجهًا لوجه(جرب ذلك، ستندهش من الكيفية التي يصير بها التفاعل أكثر ثراءً). وبعد ذلك، وجه المعلم إليهم أسئلة إثرائية للذهن عن مثل هذه الظاهرة في: التكثف / الضباب والتبخر، («ماذا تعتقد أنه يمكن أن يحدث إذا...؟»). وبينما يتناقش الطلاب مع بعضهم البعض، فإن معلمهم –حسبما يستدعي الأمر– يؤمى بالموافقة أو يعلق بإيجاز ليوضح ما إذا كان الطلاب على المسار الصحيح أم لا، لقد استمع الطلاب إلى بعضهم البعض بتركيز، وعملوا بجد ليبينوا أفكارهم، أثناء طرحهم للتساؤلات وقيامهم مع بعضهم البعض بتصحيح هذه التساؤلات، وهذا مبني دائمًا على قدر استجاباتهم لملاحظات بعضهم البعض– أو على النقاط الرئيسة التي بينها المعلم.

ولمدة ساعة كاملة، فإن هؤلاء الطلاب كانوا يستعرضون إجادتهم لهذه المفاهيم ولقدراتهم على الاستماع والتفكير واستخدام اللغة كوسيط للأفكار التي لديهم. كان من الواضح أن الطلاب يستمتعون بالمناقشة. لقد شارك كل الطلاب، ولمرات عديدة واصلوا المناقشة المتعلقة بالموضوع، حتى بعد أن دق جرس المدرسة معلنًا انتهاء الحصة. (وللإثراء والتأكيد مرة أخرى، فقد أكدت نتائج عزام أن ٨٣٪ من الطلاب وجدوا أن المناقشة أسلوبهم المفضل للتعلم [٢٠٠٨م]).

الآن، تضاعفت هذه التجربة حوالي (٥٠) مرة (تؤدي الآن مناقشات عديدة في ذلك الفصل، بخاصة في حصص الكيمياء كل عام)، ويمكنك عندئذ إضافة الكتابة – وماذا ستكون النتيجة لديك؟ ستتحقق بكل بساطة ظاهرة مميزة في تدريس الكيمياء.

اللغة وليست المعامل

اللغة هي وسيط الفكر، وهي مرشحاته النهائية. إن البحث والاستقصاء في

العلوم– أساسًا – على القراءة والكتابة والمناقشة – وليس في معايير كتب العلوم التي تُعَدُّ على عَجَلٍ – وذلك هو الجوهر الحقيقي في العلوم. إن ذلك يعني أنه علينا أن نعلم للطلاب – بعمق – أساسيات القراءة والكتابة – والتي تبدأ في الصفوف المبكرة لكي يقرأوا النصوص العملية. وفي أثناء ذلك، نقوم «بصورة متسقة وثابتة بنمذجة كيفية القراءة النقدية، وأفكار الأسئلة التي تقدم في النص»، وحسب رؤية هاپجود وبالينسكر. أضف إلى ذلك، فإنهم وجدوا أيضًا «أن الطلاب الذين يستخدمون الكتب المدرسية ويكتبون بشكل وظيفي قصدي عن المحتوى» يتعلمون المحتوى بشكل أفضل»(هابجود وبالينسكر، ٢٠٠٦م/ ٢٠٠٧م، ص ص : ٥٧ – ٥٨).

ولكننا لا يمكن أن نجعل الكتب المدرسية تكليفًا أو تعيينًا للطلاب؛ فذلك يؤدي إلى نتيجة إننا بحاجة لأن نطبق –بقوة ونشاط، العناصر البسيطة نفسها للتدريس الذي ننظر إليه تناشدنا كورتيني زماك وزملاؤها أن نعلم الطلاب كيف يقرأون ويتحدثون ويكتبون بشكل وظيفي عن نصوص العلوم، مع دروس متخمة بالتفكير حسب طريقة تعلم الأقران (في أزواج) وأن نشارك الآخرين، وأن نبدأ في إعداد عبارات تتصل بالمضمون [و]، مع النمذجة والأداء الموجه، وتوفير فرص في تطبيق استراتيجية التدريس بصورة مستقلة عن المعلم»– نفس مكونات النمط»، وبذلك يوصي مارزانو بأن نطبق كل هذا في كل الدروس[زماك وآخرون، ٢٠٠٦م /٢٠٠٧م، ص ٦].إن القراءة الاستراتيجية والتحدث والكتابة (متى نبدأ في تعلم ذلك؟) ربما تكون أكثر الصيغ صدقًا من أنماط التعلم النشط».

ومرة أخرى فسوف يتمتع الطلاب بذلك.لقد وجد هابجود وبالينسكر أن الطلاب متحمسون لأن يقرأوا ويتحدثوا، ويكتبوا عمّا تعلموه في العلوم. إنهم يحبّون «أن يقارنوا تفكيرهم مع تفكير الآخرين، وأن يتصلوا بفاعلية ونشاط مع بعضهم البعض، والتعبير عن أفكارهم بالكلمات والأشكال البيانية المطلوبة».

إن زماك وزملاءها توصلوا إلى الاكتشاف نفسه: كان الطلاب «متحمسين ومندمجين» أثناء قراءتهم في دروس العلوم. لقد وجدوا أن قراءاتهم التي أدوها بأنفسهم



«كانت تحفزهم بشكل متميز على المناقشة». لقد كنت دائمًا محظوظًا للغاية بالقراءة والمناقشة وكتابة الأنشطة، عندما تعلمت بكفاءة واجتهاد أداء هذه العمليات التي أحبُّ أن يتسم بها أي درس جيد – مع نمذجة وممارسة موجهة وإجراء فحوص تقيميية؛ بهدف الكشف عن مستوى الفَهم، وتصحيح وتعديل الإجراء المطلوب تعديله.

ماذا يمكننا أن نتوقع إذا أدرنا سفينة العلوم نحو هذا الاتجاه الجديد، الذي يميل بأقصى قوته، نحو الإلمام بالمبادئ المتعلقة بالقراءة والكتابة والتحدث (وانضممنا إلى معظم ممارسات التدريس الأساسي والفاعل)؟ – علينا أن نتوقع أشياء عظيمة بالفعل: معدلات أعلى تميزًا وكفاءة، على كلا الجانبين: القراءة واختبارات العلوم، واتجاهات أكثر إيجابية لدى الطلاب نحو العلوم و«مزيد من الثقة في قدراتهم وطاقاتهم على تعلم العلوم» (هابجود وبالينسكر، ٢٠٠٦م/ ٢٠٠٧م، ص ٥٩).

ربما كان ذلك السبب في الإنجازات المتميزة لدى هولندا في تدريس العلوم، والمرتكزة بصورة أساسية في الإلمام بمبادئ القراءة والتحدث والكتابة.

العلوم والإلمام بمبادئ القراءة والتحدث والكتابة في هولندا

في فصول العلوم التي تدرس بالألمانية، يأتي الإلمام بالقراءة والتحدث والكتابة في المقدمة وفي المحور. وتؤدي الكتب المدرسية دورًا محوريًّا في ذلك. علينا أن نعتبر مدى القوة في النمط التقليدي التالي البسيط: في هولندا، يتم تكليف الطلاب يوميًّا بقراءة كتب مدرسية نوعية، ويتم بعدها تقديم –فيما يبدو أمرًا باعثًا على الملل، أو تدريبًا قاسيًا، للقيام بعرض توجيهي لمدة خمس دقائق عن مضمون النص الذي تمّت قراءته – هذا النوع من الإعداد القصدي الوظيفي «حسب ما يمكن توقعه» ينبغي أن يكون ملمحًا منتظمًا ثابتًا للتدريس الذي يؤدي (ولكن ذلك لا يتم عادة). عندما نمدّ طلابنا حتى بتلك الخلفية المعرفية المقصودة والموجزة، فإننا نضمن أن أكبر عدد ممكن من الطلاب سيفهمون النص، وأنهم سوف يقرأون بدافعية وفضول (حب استطلاع إيجابي – المترجم) وسوف يتعلمون، ويحافظون بنسبة أكثر على ما تعلموه كنتيجة لذلك الأداء (مارزانو،

بيكيرنج وبورلوك، ٢٠٠١م، ص ص: ٩٢ –٩٦) (إن الأداء المهني لمثل هذه العروض التوجيهية، يجب أن يكون على رأس قائمة أولويات الفريق المؤدي في لقاءات مجتمع التعلم–وكذلك أثناء استمرار التطوير المهني والتحسن في الأداء).

بعد ذلك العرض التوجيهي الموجز، يقوم المعلم بإحداث التكامل بين القراءات والتفسيرات المطلوبة لها، والفرص التي يتيحها أمام طلابه لمناقشة الأسئلة، التي تمّت بصلة أو بعلاقة واضحة بما تمت قراءته. إن الطلاب يقرأون من أجل إتقان أو إجادة عشرين دقيقة أو نحوها، عليهم أثناء ذلك أن يكتبوا إجاباتهم أو استجاباتهم عن هذه الأسئلة المتعلقة بالنص، ثم يتبع كل ذلك بمراجعة إجمالية لكل الفصل مع المعلم، وتتمّ عقب ذلك مباشرة مطالبة الطلاب بأن يعيدوا رؤية النص، الذي قرأوه من قبل بهدف إثرائه، بما يضفي ذلك قدرًا من الجودة على استجاباتهم الأولية عند كتابة إجابات هذه الأسئلة (روث وجارنييه، ٢٠٠٦م /٢٠٠٧م، ص ٢٠).

إن المراجعة الإجمالية التي تحدث في الفصل خطوة حاسمة في ذلك النوع من التدريس. ولست متأكدًا مما إذا كان المدرس المتوسط قد اكتشف ذلك السحر الكامن في تلك الخطوة الدقيقة المباشرة أم لا، عندما يدع الطلاب يراجعون كتاباتهم وما قاموا بتدوينه من هوامش أو تذييلات (حتى لو كان الأمر لمجرد دقائق محدودة بعد الكتابة وتسجيل الملاحظات أو الهوامش). إن ذلك الأداء بشكل مغاير يحفز على التفكير العميق – والقدرة على رؤية وملاحظة الأنماط المختلفة، وللتوصل إلى استنتاجات جديدة، ولإيجاد صلات وروابط لم يتوصلوا إليها، أو لم يستطيعوا رؤيتها من قبل. إنها فرصة يانعة بسيطة لتوضيح وتوسيع آفاق فكرنا وتنقية هذه الآفاق وترشيحها مما قد يعلق بها من شوائب؛ بمجرد أن نبدأ في «التفكير على الورق»، هذه «القوة المعجزة» للكتابة هي التي تجعلنا مفكرين أفضل (ر. د. والش، في شموكر، ٢٠٠٦م). إن هذا الأداء النمطي البسيط يمكن أن يستخدم مرات عديدة كل أسبوع، في أي منهج أو مقرر للعلوم – تمامًا يتم أداؤه على نحو ما رأينا في هولندا.

إن القـراءة الاسـتراتيجية، والكتابـة والتحـدث لم تكـن أبـدًا ملامـح متميـزة أو معهودة في تدريس العلـوم بالولايات المتحدة، وإلى أي مدى يمكـن أن يـؤثر ذلـك في تعلّـم العلوم والاتجاهات العلمية؟

لماذا نفشل : بسبب تآكل (تقلص) الإلمام بمبادئ القراءة والتحدث والكتابة

إن تراجـع الإلمام بمبادئ القـراءة والتحـدث والكتابـة واحـدة مـن أكثـر التطـورات الحادثة في التمـدرس الحديث عمقًـا وتـأثيرًا، ولكنهـا ذات طبيعـة مـاكرة مغريـة، وإلى أن نضع ذلك الإلمام موضع القلب من تدريس العلوم، فإن الهدف من تعلّم العلوم لنا جميعًا سيظل يراوغنا متملصًا، دون أن يتحقق.

لقد وجـد جـوميز وجـوميز أن المتاعـب والصعوبات الـتي يلقاهـا الطـلاب في قـراءة الكتب المدرسية ما بها من مواد قرائية، كانت من ضمن الأسباب الرئيسة للأداء المتواضع في العلوم والدراسات الاجتماعية (٢٠٠٧م). وعلى الرغم من أن الكتب المدرسية تظل دائمًا فوق الأرفف في معظم الفصول المدرسية، فإن القراءة الفعلية للكتب المدرسية يتم هجرها مبكرًا (٢٠٠٧م، ص٢٢٥). ومـع كـل عـام دراسـي ينقضـي، يهـوى الطـلاب إلى مسـافة أبعـد وأبعد عن مستوى تحقيق قـدراتهم وطاقـاتهم؛ ليقـرأوا نصـًّا ثريـًّا ذا مستوى يسـتنفر هـذه الطاقـات، ويتحـداها كـ «مكـون فعـال ومـؤثر» في تـدريس العلـوم. إن التـدفق الحـالي للأنشـطة يتـواطئ مـع الاحتفـاظ بمسـتوى الفهـم دون المدى التعليمـي المطلـوب (٢٠٠٧م، ص٢٢٨).

في مقالتهمـا عـن تـدريس العلـوم، لاحـظ كـل مـن هـابجود وبـالينسـكر – بدرجـة اتفاق واضحة – ما أسمياه بـ «وجبات القراءة الفقيرة او المسلوبة القوت»، والتي وضعناها أمام الطلاب، بدءًا من الوهلة الأولى لبداية المدرسة. وعلى الرغم مما نقول، فإن التدريس الفعلـي الحقيقـي للمنـاهج يعـاني مـن نـدرة (مجاعـة) هائلـة في النصـوص المدرسـية المعلوماتية (٢٠٠٦م / ٢٠٠٧م، ص ص٥٦ – ٥٧). وقد أظهرت توابـع هـذه «الوجبـة المتهالكة» آثارًا غير مرغوب فيها، تتصاعد كلما تقدم مستوى الصف الدراسي.

إن زماك وزملاءها تناشد معلمي العلوم أن يجعلوا المحتوى القائم على دروس الإلمام بمبادئ القراءة والتحدث والكتابة محورًا أساسيًّا في تدريس العلوم. إنهم يوصون بالقراءة المستمرة المناقشات وتسجيل الملاحظات من نصوص كتب العلوم – مع كثرة وافرة من النمذجة، الموجهة الأداء، والممارسة المستقلة للطلاب (٢٠٠٦م /٢٠٠٧م، ص ص ٦٣ – ٦٥)، ولكننا نتجنب مثل هذا التدريس، منذ السنوات الأولى المبكرة. وكنتيجة لذلك، فإن طلاب المدرسة المتوسطة يجدون صعوبة في قراءة «النص الذي يدعو إلى البحث والاستقصاء والتساؤل [عن] مضمون كتبهم المدرسية، ومجالات المحتوى المختلفة في العلوم» (ص ٦٢)، و«بدلاً من إصلاح هذا الوضع غير الودي وغير المقبول، فإن كلاً من المدرسة الوسطى والمدرسة العليا» – بشكل جماعي – تتنازل عن سلطتها في جعل الطلاب، يندمجون في قراءة صغيرة لمحتوى نصوص في فصول المدرسة الثانوية»(ص ٦٣).

وقد أحدث التحيّز الأمريكي الصارخ ضد نوعية النص، تقليلاً للتعلم وأهميته، والقابلية والاهتمام بالعلوم، والجوانب التكنولوجية والرياضياتية.

ماذا يقول علماء الحياة الواقعية عن القراءة

إن تأكيدنا على النص الذي يركز على التساؤل والبحث والتقصي، يضمن لنا أن كل الطلاب سيواصلون أداءهم في مختلف مجالات محتوى المواد الدراسية (جوميز وجوميز، ٢٠٠٧م، ص ٢٢٥). وكما رأينا من قبل، فإنك لا يمكن أن تثبت دعائم نظام تعليمي ما، لم يصبح مألوفًا للقارئ المتعن في ذلك النظام (ألبرت، ٢٠٠٦م /٢٠٠٧م، وماك كوناكي وآخرون، ٢٠٠٦م). إن مثل هذه القراءة – وتسجيل الملاحظات – هي عناصر أساسية لفهم جوهر أو كنه العلوم (تيموثي شاناهان وسينيثيا شاناهان، ٢٠٠٨م).

إن العلماء الحقيقيين يدركون ذلك. دعنا الآن نستمع إلى اثنين منهما – لدي بهما معرفة شخصية كافية بهما – لأنهما شاركا في رؤيتهما للأهمية الحيوية للكتب المدرسية في العلوم (إذا لم يكن ثمة مستجدات أو مستحدثات تواكب أحدث التقاليد التعليمية).

وجهة نظر رائد فضاء

جف هال، رائد فضاء يعمل في المركز العلمي الإشراقي بمدينة لوويل في مقاطعة فلاجستاف بولاية أريزونا، وهو غالبًا ما يتحدث بوقار وتبجيل عن دور الكتب المدرسية في حياته كطالب وكمعلم ناجح.

من المكان الذي أجلس فيه الآن، يمكنني أن أرى المحاور الرئيسة التي ترتكز عليها الكتب المدرسية المفضلة لديّ. لقد أسهمت هذه الكتب في تحسين مستوى تحصيلي عقب الفصول الدراسية المتتابعة بشكل مؤثر للغاية؛ إذ ساعدتني – مساعدة هائلة –في فَهم المواد التي أدرسها بشكل أفضل. إن بعض هذه الكتب المدرسية هي جواهر حقيقية، ونصوص خالدة، لازلت أتعلم منها حتى الآن، لقد أعطتني هذه الكتب فهمًا عميقًا «لميكانيزمات الكوانتم»، ونظرية النسبية العامة، والديناميكا الحرارية، وتفاعل الضوء والمادة، هذه هي الموضوعات التي تدعم وتؤسس المجال الحديث للعلوم. ولكي نفهمها، فإن عليك أن تقوم بكثير من القراءة (مجموعة تأكيدات).

إن العلماء لا يقومون بـ «فعل» العلوم؛ لأنه لا يمكن القيام بأداء علمي، دون أن تكون قارئًا منتظمًا ومداومًا للمقالات العلمية. إن قراءة الكتب المدرسية تعدّك لأن تقرأ هذه المقالات العلمية. وفي العمل البحثي، فإنك بحاجة إلى أن تقرأ مادة ثرية كافية من الكتب المدرسية، تهيؤك لأن تقرأ – فيما بعد– المادة العلمية بمهارة، ولأن تكون مواكبًا ومتابعًا وحافظًا لكل ما يستجد في مجال العلوم من مستحدثات واستخدامات ودراسات. إن حواراتك ومحادثاتك مع العلماء الآخرين مهمة، ولكن، ببساطة فإن هذه المحادثات لا يمكن أن تصل إلى ذلك العمق الهائل، الذي يمنعك عن القراءة.

بالنسبة لـ «جف»، فإن قراءة الكتب المدرسية في العلوم، مع الإلمام بمبادئ القراءة والتحدث والكتابة «تهيئ خشبة المسرح للنجاح القادم في الممارسة العملية». هذا بمنتهى الإحكام والدقة، ما أحدثته هذه القراءة بالنسبة لعالم آخر مرموق، من حيث اكتسابه للمعرفة التي حققت له هذه الشهرة.

خبرة لعالم في علم الأحياء التطوري

بول كيم، عالم ذو شهرة عالمية متميزة، وعالم مشهور على المستوى المحلي كذلك، في فلاجستاف، وأستاذ رفيع المقام في علم الأحياء التطوري في جامعة أريزونا الشمالية – كما أنه كان الباحث الرائد، الذي استطاع أن يتميز بما قدمه من مساعدة جليلة في التصدي لمرض الجمرة الخبيثة، الذي اجتاح واشنطن دي سي في عام ٢٠٠١م[1].

يتحدث كيم عن الطاقة التكميلية للقراءة والمحاضرات، وكذلك عن القيمة التي منحتها له قراءة الكتاب المدرسي عندما كان طالبًا.

> لقد شكلتُ محاضراتي بما يجعلها متسقة مع المحتوى الوارد في الكتب المدرسية، بالشكل الذي يجعلها داعمة لهذا المحتوى، ويجعلهما معًا مكملين لبعضهما البعض في الوقت ذاته؛ ولذلك كان النص المدرسي داعمًا وموضحًا قويًا لمحاضراتي. وبالنسبة للطلاب، كان هذا البحث له قيمة لا تقدر بثمن.

إن كيم لم يدع طلابه يقرأون كل الكتاب المدرسي، لقد أراد لطلابه أن يقرأوا بعمق وبطء وتمعن، بالطريقة نفسها، التي اتبعها هو منذ كان طالبًا.

> إن هناك مادة قرائية وفيرة للغاية في معظم الكتب المدرسية، لقد جعلتهم يقرأون حوالي ٢٥٪ فقط من النص. إن البنية الكاملة من

---

(١) من المعروف أن ذلك كان قبل انفجارات مركز التجارة العالمي، إذ كان ذلك بداية حرب الجراثيم، التي شنها صدام حسين، الرئيس الأسبق للعراق، على أمريكا، وقد بدأت بإرسال رسائل تحتوي على ميكروبات مسببة للمرض، تصيب بالمرض من يقوم بفتح الخطاب مباشرة، ثم تنتقل العدوى، بعد ذلك – (المترجم).

الحقائق والمفاهيم التي سيتعلمونها من المحاضرات لا تستطيع، ببساطة، أن تفي باحتياجات الطلاب أو تقيم أودهم العلمي، إنهم بحاجة إلى أن يوضعوا ضمن السياق الخاص بالنظام التعليمي، كيف يمكن لنا أن نتحدث عن أنوية الخلايا دون فَهم السيتوبلازم؟ إن الكتاب المدرسي واحد من الأماكن القليلة التي يمكنك أن تذهب إليها لتتعلم أكثر، وبعمق أكثر حول هذه المفاهيم، إذ إنه يمنحك القصة كاملة (بكل ما تحتاجه من مكونات وخلفيات – المترجم) [مجموعة التأكيدات]. إن المشكلة الكبرى بالنسبة لأولئك الذين لا يقرأون الكتاب المدرسي، أنهم لن يستطيعوا التواصل إلى التفضيلات الناقدة الداعمة للفَهم. وليس من المهم مطلقًا إدراك الكيفية المؤثرة التي تكون عليها محاضراتهم، ذلك أن هناك دائمًا مادة احتياطية مساعدة جيدة، يفقدها الطلاب إذا لم يقرأوا النص (الكتاب المدرسي –المترجم).

إن تلك المادة المساعدة الحيوية، المقرؤة بتمعن وببطء، قد أعطت «كيم» خبرة أساسية، عندما كان طالبًا.

القراءة البطيئة: كأداة مكافئة

إنه مما يثير السخرية، أن الكتب المدرسية يمكن أن تكون إما معوقة للتعلّم أو فرصة للتمكن من فَهم ما تمَّ شرحه وتفسيره واللحاق بما قد يسقط منهم أثناء ذلك، أو فرصة للإسراع والتعجيل بتعليم العلوم. إن الكتب المدرسية يمكن أن تكون – حسب الدلالة الاصطلاحية لدى د. كيم – مكافئات متساوية حقيقية، تمنح فرصة للطلاب بطيئي التعلّم (أو الأكثر بطئًا) أو (لكل الطلاب) في أن يلحقوا بما تأخروا في تحصيله وقراءته وفهمه، كما يدلل على ذلك د. كيم قائلاً:

إن المعلومات الواردة في الكتاب المدرسي، تمنح الطلاب الفرصة التي قد يبطئون بها أو يعملون بها خطوات دراستهم؛ ليحصلوا على

تفاصيل أكثر، حسب معدل سيرهم في الدرس؛ ذلك أنها تعطيهم الفرصة لأن يلحقوا ببقية زملائهم – في حالة تأخرهم – إذ لم يتمكنوا من إجادة كل شيء في المحاضرة. إن الكتاب المدرسي يمكن أن يكون مكافئًا للطلاب بطيئي التعلم. وفي الجامعة، فإنني غالبًا ما أقرأ صفحة واحدة فقط من كتاب «الكيمياء البيولوجية» من النصِّ، إلى أن أفهمها (مجموعة التأكيدات).

وبوضوح، فإنه قد حان الوقت الذي نجعل فيه الكتب المدرسية عنصرًا مركزيًّا في تدريس العلوم –وأن تكون البداية في الصفوف الأولى المبكرة – كما أننا بحاجة إلى أن نعلم الطلاب الاستراتيجيات البسيطة المتعلقة بكيفية قراءة هذه المواد، وهذا أمر لا يمكن تركه للصدفة الحسنة وحدها(بل يجب أن يكون إجراءً قصديًّا مستهدفًا المترجم). إننا بحاجة لأن ننمذج الكيفية التي تقرأ بها نصوص العلوم، مرات عديدة كل أسبوع، وبحاجة أيضًا إلى أن نبيّن للطلاب الكيفية التي نسجل بها الهوامش والحواشي والتذييلات، والكيفية التي نعيد بها القراءة، أو الكيفية التي نشير بها إلى الشكال البيانية المصاحبة للنص بما يساعد على الفهم من خلال المناقشات والمحاورات، وإيجاد صلات بين الأجزاء المختلفة لما تمَّ تعلمه، لاسيما عندما تستطيع أن تتخطى أو نتجاوز تلك الكثافة المعجمية من المفردات العلمية التي تزخر بها كتب العلوم المدرسية (تيموثي شاناهان، وسينيثيا شاناهان، ٢٠٠٨م، ص ٥٣).

وهذا –بشيء من الدقة والإنصاف – أنشطة مباشرة ودقيقة، سيكون لها أثر كبير؛ شريطة أننا – في الوقت ذاته نطبق تلك الآلية التقليدية الأخرى، التي يمكن قياس جدواها، والتي ناقشناها –مرارًا – من قبل، ألا وهي: المحاضرة. إن المحاضرات التي تؤدى بشكل مؤثر وفاعل، يمكنها أن تدعم قراءة النص المدرسي، تمامًا مثلما كان يمكنها ذلك بالنسبة للبروفيسور كيم. وكما يشير بايبي وفان سكوتر:«فإن القراءة والمحاضرة والمناقشة»هي عناصر مهمة ضمن منظومة عناصر أخرى أساسية للتحفيز، ودفع التفكير

العلّي(السببي) والإلمام بالقراءة والتحدث والكتابة، من خلال منظور علمي (٢٠٠٦م/٢٠٠٧م، ص ص: ٤٤ – ٤٥).وبالنسبة لـ«جيمس تريفيل»(٢٠٠٨م)، فإن المحاضرة هي واحدة من أقوى الأساليب وأكثرها كفاءة لأن ترسخ لأساس المعرفة العلمية الأساسية.

المحاضرة التفاعلية

كما رأينا من قبل، فإن هناك مزايا هائلة تنتج عن استخدام القدر المناسب والسليم من المحاضرات في أي مجال محتوى دراسي. إن المحاضرة التفاعلية يمكنها أن تكون «معجزة في الكفاءة» (سيلفر وآخرون، ٢٠٠٧م، ص ٢٦). لكن عند التطبيق الخاطئ (كما يحدث في الغالب)، فإن المحاضرة آنذاك تكون واحدة من أبرز الأداءات مللاً وقصوراً.

ولكي تكون المحاضرة التفاعلية مؤثرة وفاعلة، فإنها يجب أن تتضمن العناصر التقليدية نفسها،التي سبق وصفها في الفصل الثالث، التي حرصنا على معاودة التذكير بها عبر كل صفحات هذا الكتاب: النمذجة والممارسة الموجهة والتقييم الوصفي.

إنني أشجعكم على معاودة زيارة (قراءة) تفاصيل أكثر، والتي وردت بخصوص المحاضرة التفاعلية في الفصل الثالث. ولكننا، هنا سنذهب خطوة أبعد من ذلك؛ إذ سنتناول خطواتها الأساسية.

- ابدأ المحاضرة بتقديم خلفية معرفية ضرورية أو محفزة لاهتمام الطلاب، وأسئلة متعددة متواصلة عن مضمون الوحدة أو بعض الأسئلة الأخرى الضرورية.
- تأكد من أن المحاضرة تظل – دائماً – مرتبطة بالتركيز على الأسئلة، التي قدمت في بدايتها.
- تأكد من خلال الممارسة الموجهة والتقييم الوصفي أن الطلاب مندمجون تماماً في المهمة التي يؤدونها. ويمكن للمعلم التأكد من ذاك، بالتجوال بين الطلاب، أثناء أدائهم، وملاحظاتهم والاستماع إليهم، وهم يسجلون ملاحظاتهم، ويتشاركون في أزواج (تعلم أقران) في كل جزيئة من جزيئات المحاضرة.

- تجنب التحدث المتواصل لمدة تزيد على سبع دقائق، دون إعطاء الطلاب الفرصة لربط ما تعلموه بالسؤال الأساسي أو المهمة الأساسية –ليراجعوا ملاحظاتهم، ويشكلوا أزواجًا، وليقارنوا مع بعضهم البعض ما توصلوا إليه من صلات ومدركات أو ملاحظات.
- تأكد – اثناء المناقشات – من أن كل الطلاب يستجيبون مرات متعددة أثناء المحاضرة.
- أعد شرح أو توضيح ما سبق شرحه، عندما تبين لك الفحوص التقييمية أن هناك بعض الطلاب، الذين لم يجيدوا فهم المادة فيما سبق شرحه من أجزاء –ولا تتحرك إلى نقطة جديدة، ما لم تشعر بأن كل طلابك جاهزين بالفعل لهذا الانتقال.

إن هذا النموذج يحتاج إلى كثير من الجهد والإعداد الذي يخصص له، بما في ذلك المكونات الرئيسة التي تشكل العمود الفقري لأي درس تفاعلي ومؤثر في الوقت نفسه، فمن الممكن أن يكون أداءً متبعًا أو منتظمًا ضمن مكونات التدريس – ولذلك سيكون له أثر متفاوت على التعلم لدى الطلاب.

إننا الآن نعلم مدى أهمية تعلم المحتوى من خلال الإلمام بمبادئ القراءة والتحدث والكتابة وأنشطتها، والمحاضرة التفاعلية الفعالة والمؤثرة. ولكي نوضح الأمر إلى مدى أبعد من ذلك، دعنا الآن ننظر إلى الكيفية التي تتلاحم وتتناسب بها كل هذه المكونات مع مخطط المعايير ومعدل سير الدرس والتقييم.

تحقيق التناسق والارتباط بمعايير العلوم

مرة أخرى، فإن الهدف هنا ليس إعداد وصفة لاختيار أو توضيح أحسن طريقة ممكنة لانتقاء وتوزيع نسب المعايير. إنني لا أقصد إلا مجرد تبسيط وتوضيح هذه العملية؛ لأن ذلك من الأمور المهمة للغاية في إنجاز هذا المنهج المتلاحم المتسق الشائع. إن الأداء العام لهذه العملية موصوف بالتفصيل في الفصل الثالث (والذي أشجعك على أن تعاود قراءتها مرة أخرى)

اختيار المعايير

في إيجاز، ابدأ بأن تمنح كل عضو في فريقك الفرصة لأن يختار فقط أكثر أهم (٥٠٪) من هذه المعايير من وجهة نظره، أو (٥٠٪) من المعايير الواردة في الوثيقة، وبعدها يتمُّ تدوين الاختبارات على ورق العرض (الفلّاب Flip Chart) أو على سبورة بيضاء فقط للمعايير، التي يحظى كل أو معظم المشاركين بالموافقة عليها، وهي بالتأكيد ستكون قائمة أقل طولاً بكثير عما ذكر من قبل، وهذه يمكن أن تكون لحظة تقديرية (جائزة) خالصة، لأن المعلمين يرون أنماطًا عامة من الاتفاق فيما بينهم بخصوص المعايير، التي تم انتقاؤها – كما أنهم سيدركون، منذ الوهلة الأولى، أنهم يستطيعون بالفعل تغطية ذلك المعدل الذي يمكن التحكم فيه، وأداؤه بنجاح، من المحتوى الرئيس، بل ويمكن أداؤه بعمق كافٍ. إن أقل معدل ممكن من المعايير يعنى أنه سيكون هناك وقت لأن تتكامل معًا أداءات القراءات المصنفة، والمرتبة على مستوى أفضل والمناقشات والكتابة، تلك الأداءات التي تدرك مدى أهميتها لمختلف محتوى المواد الدراسية.

على الرغم من ذلك؛ فإن معدلات الإنقاص الحادة من المعايير يمكنها أن تجعل بعض المشاركين عصبيين، بينما لا تكون هذه المعدلات مزعجة بالنسبة للميسر (الموجه/ المشرف) لأن يذكِّر المشاركين بأن البلاد ذات الإنتاجية الأعلى في العلوم والرياضيات، هي البلاد التي تدرس قدرًا أقل من نصف المعايير، التي لدينا في مستنداتنا المزهوة بانتفاضها من هذه المعايير.

دعنا الآن ننظر إلى الكيفية التي يمكن لنا أن نكمل بها هذه العملية (عملية اختيار المعايير المناسبة)؛ إذا كنا بصدد رسم الخريطة المناسبة لمستويات العلوم الخاصة بالمستوى السادس. إن نفس إجراءات البحث الرئيس يمكن أن تؤتي ثمارها بالنسبة للمستوى الثاني في العلم، أو لمقررات كيمياء مدرسة عليا.

تأسيس معدل السير في الدرس (تثبيت إيقاع التدريس)

إن أول شيء يمكن أن تلاحظه هو أن هناك تسعة صفحات من المعايير (في وثيقة

معايير العلوم، التي كنت أنظر إليها). هذا كثير للغاية؛ لاسيما بعد مراجعة مبدأية؛ حيث سيتفق الفريق –غالبًا – على أن هناك لغة مسهبة بلا طائل، وغير مفهومة بالشكل الكافي، كما أن هناك أيضًا تفصيلات غير ضرورية في هذه المعايير المدونة بهذه الوثيقة – والتي كانت، مرة أخرى، غير مجربة ميدانيًّا. وبالنسبة للمبتدئين، فإن أول صحفيتين تحتوي على وفرة غير متسقة أو متناسقة من المصطلحات والموجهات بخصوص «عملية التحري والاستقصاء» (إن كلمتهم سيئة الحظ كما في المعامل والتجارب، كما رأينا، تحدث بصفة منتظمة في «منطقة أو مجال المحتوى وعمليات البحث والتقصي» ضمن سياق القراءة والتحدث والكتابة). وكما ناقشنا وقمنا بتدوين قائمة بالمعايير المفضلة لدينا، فإننا سندرك أن المعايير الأساسية، التي يمكن التوصل إليها من هاتين الصفحتين أن تستقر ملامحهما حسبما يلي :

> سوف يصمم الطلاب و/أو سيقومون بإيصال عدد ما (غير محدد) من الاستقصاءات والتحريات لكل وحدة/ أو فترة تصنيف أو تقسيم، كل هذه الخطوات ستشكل معًا الخلفية القرائية والبحثية، واستخدام الفروض والملاحظة والقياس، وتسجيل نتائج القياسات، والنتائج والصلات المرتبطة بالنتائج، والخلاصات التي يتوصل إليها في الكتابة، والقوائم، والأشكال البيانية، والخرائط المعرفية.

إننا عندئذ يمكن أن نضيف هذا : كل المعامل والتجارب سوف تدعم – مباشرة – محتوى العلوم، الذي ندرسه للطلاب في الوحدة.

كل ما يمكن أن نستبعده سيشكل حوالي الصفحة ونصف من ذلك الملف المنتفخ لمعايير الولاية، وقد فعلنا ذلك دون التضحية بجوهر تلك المعايير، عند إضافة الوضوح والإيجاز وإيجاد الصلات بين المحتوى الأساسي ومكوناته، لا بهدف ذكر أن عناصر الفريق المكونة لفريق الصف السادس لدينا أكثر استعدادًا وتهيئة لأن يدرسوا – بالفعل– مثل هذه القائمة القصيرة الضرورية من المعايير، وأنهم أقل استعدادًا للعودة مرة

أخرى إلى تفسير «هذا الخليط من الاختيار الذاتي» (روزنهولتز، ١٩٩١م)، والتي تنتج عن خداع وإقحام طويل غير واقعي، وقوائم من المعايير غير مجربة ميدانيًّا من المعايير على عاتق الممارسين (مارزانو، ٢٠٠٣م).

من ضمن المعايير المستخدمة، هناك سبع فئات منها، تتوقف واحدة، وتمضي التصنيفات الستة الباقية في إطار التعامل معها، ومن بين هذه الست المنتقاة، تشكل «مجموعة معايير التاريخ والطبيعة والعلوم» واحدة مهمة منها؛ إذ إنها تذكر عددًا غفيرًا من أبرز العلماء وأهم الاكتشافات. سوف نعرف أننا لن نقضي وقتًا طويلاً في استقصاء ذلك، ولذلك فإننا قررنا أن نتعلم فقط نصف هذه المعايير، وأن ندرس فقط حياة عالمين اثنين واكتشافاتهما في كل المجالات الخمس المتبقية، وهي: (علم الحياة، العلم البيئي، العلم الفيزيائي، علم الأرض، وعلم الفضاء).

علينا الآن أن نقسم المجموعات الخمس المتبقية، من خلال تصنيف الفترات الزمنية المتعلقة بالمدى الزمني اللازم لتدريسها. وهنا أيضًا قررنا أن نقلل عدد الموضوعات في كل شعبة أو مجموعة منها إلى حوالي النصف – بل وأحيانًا أكثر من هذا المعدل في علوم الفيزياء (التي اعتقدنا أنها كانت تحمل معايير أكثر مما ينبغي). انتهينا من تصفية المعايير واستبعاد مادة كافية من علوم الفيزياء؛ لندرج تدريس كل من علوم الفيزياء وبعض علوم الأرض، أثناء الترم الدراسي الثالث. وسوف ندرس بقية علم الأرض والمعايير الأساسية للشعبة الأخيرة (المجموعة الأخيرة) – علوم الفضاء – أثناء الفصل الدراسي الرابع؛ ولذلك فإن خريطة شعبنا (مجموعاتنا) العامة، تبدو مشابهة إلى حد بعيد لما يلي:

- الفصل الدراسي الأول:موضوعات أساسية ومحتوى/ووحدات أساسية من علوم الحياة.
- الفصل الدراسي الثاني:موضوعات أساسية ومحتوى/وحدات أساسية من علوم البيئة.
- الفصل الدراسي الثالث: موضوعات أساسية ومحتوى/ وحدات أساسية من علوم الفيزياء مع بعض الموضوعات من علوم الأرض.

- الفصل الدراسي الرابع: موضوعات أساسية ومحتوى/ وحدات أساسية من بقية موضوعات الأرض، وموضوعات من علوم الفضاء.

(يلاحظ أن مدة الفصل الدراسي الواحد = ٣ شهور من السنة –المترجم)

ويتمُّ تشكيل كل ما سبق، فيما يتراوح تدريسه زمنيًّا من وحدات، تصل في وقت تدريسها من أسبوعين إلى أربعة أسابيع، ولذا فإننا سوف نقدم للطلاب –فقط – الدروس العملية والتجارب الأكثر ملاءمة لما يدرسون، والتي تتسم كذلك بالتنظيم الجيد لها، على أن يخصص من يوم إلى يومين من المدة السابقة، لدراسة حياة علماء مشهورين مهمين أو إنجازات علمية بارزة، واكتشافات رئيسة (مستخدمين المصادر المتاحة من على الإنترنت التي يتوصل إليها الفريق).

لنأخذ الأمر ببساطة. لكن مثل هذه الإجراءات والعمليات تضمن أننا سنسير بخطى واسعة متسارعة، نحو مناهج حية متجددة الاستخدام وموثوق في نتائجها. وإذا أكملنا كل هذا الأداء المبهر بمراجعة لمناهج العلوم في المستويين الخامس والسابع – لتكملة أي فراغات مهمة وتقليل معدل الحشو والإسهاب بلا طائل– فإننا بالتأكيد سنكون في وضع أفضل، سنصل إلى زيادة واضحة في معدلات المناهج الجيدة المتماسكة والمتسقة، وهي المناهج التي سيتم تدريسها بالفعل، مع وفرة في المساحة المخصصة للقراءة العميقة المتأملة (عبر خريطة المنهج) والكتابة، والمناقشة المتعلقة بالموضوعات والمفاهيم الأساسية.

ولكن، لكي نضمن أن هذه الأشياء الطيبة تحدث بالفعل، فإن علينا القيام بشيء إضافي أخير: أن نطور تقييمًا عامًّا لكل فترة تصنيف، ولكل وحدة من وحدات المقرر.

إبداع التقييمات (وسائل التقييم)

ربما تتضمن تقييمات نهاية فترة التصنيف (تحديد مستويات الطلاب) كمية معينة من مصطلحات «الاختيار من متعدد». ولكن سنجد، على الأقل، أن نصف هذه التقييمات سوف تتكون من أسئلة مقالية جيدة، تعطي الطلاب الفرصة لأن يتحاوروا

ويوضحوا النقاط لبعضهم البعض، ويستوصلوا إلى استنتاجات وخلاصات، ويبذلوا جهدهم في التوفيق بين الآراء المختلفة في وجهات النظر المتعارضة في المصادر، التي يقرأونها (كونلي، ٢٠٠٧م، ص ٢٤). إن هذه الأسئلة التقييمية، يجب أن تعطى للطلاب قبل الوحدة أو قبل فترة تصنيف المستويات – وليس في نهايتها. إنهم يبدعون الشكل والمضمون (الغاية/ الهدف) لكل وحدة من وحدات المقرر، بينما هم يشعرون بالتباهي أثناء تطبيق الفضول وحب الاستطلاع، والاهتمام بالمحاضرة، وقراءة التقييمات، والمناقشات، وكذلك الأنشطة المعملية.

وليس هناك سبب، يدفعنا إلى الاعتقاد بأن هذه التقييمات لا يمكن الإيفاء بها في يومين أو أكثر؛ ذلك أنه مع الإتاحية المتوافرة للكتب والقراءات ومصادر الإنترنت والملاحظات، التي يتم تسجيلها أثناء المحاضرة–في صيغة كتاب مفتوح. وهذا بسبب أن مثل هذه التقييمات ليست مقاطعة أو تعطيلاً للتعلّم؛ إذ إن القراءة والمراجعة والكتابة هي خبرات تعليمية ثرية في ذاتها. إن الكثرة الغالبة من تقييمنا يجب أن يتمَّ أداؤها في هذا المنحى (سوف نناقش أداءات التصنيف الكفء في عجالة).

إذا كنا أذكياء بما يكفي، فإننا سوف نقوم – بشكل متكرر – بأن نأخذ الطلاب عبر تلك الخطوات نحو كيفية الإعداد «للتقييم التعليمي» بصدق (ويجينز، ١٩٩٨م) من خلال النمذجة، وإعطائهم تمارين أداءات تحت إشرافنا، يؤدونها بينما نحن نجري فحوصًا تقييمية للكشف عن مدى فهمهم، ومدى إجادتهم لهذه التحولات أو الخطوات المهمة والأساسية للغاية للنجاح في حياتهم الجامعية أو الحياة العملية.

إن هذه التقييمات الكتابية يمكن – أيضًا – أن تكون أساسًا لكل بيانات المراجعة الخاصة بالترم الدراسي: المدير الإدراي أو القائد المعلم يمكنه ببساطة أن يسأل الفريق ما يلي:

١ – كم عدد الطلاب الذين نجحوا في كل امتحان تقييم نهاية الوحدة، أو نهاية فترة تصنيف المستويات، و

٢ - ما نقاط الضعف التي بحاجة إلى العمل على إصلاحها، في فترات التصنيف التالية (انظر :شموكر، ٢٠٠٦م، ص ص: ١٣٠ –١٣٣)؟

لكي نصل إلى نظرة أكثر وضوحًا، فدعني أفحص عينات محدودة من الأسئلة المتعلقة بفترة تصنيف واحد، وكذلك بأهم وحدات المنهج من خلال فترات التصنيف.

عينة من أسئلة الوحدة والتقييمات الكتابية

دعنا نفترض أنه خلال فترة التصنيف الأولى، فإن أول وحدة من الوحدات الثلاث، التي تتناول علوم الحياة، سوف تركز على الخلايا – وبنياتها ووظيفتها، والفرق بين الخلايا النباتية والخلايا الحيوانية، سوف يتم تكليف الطلاب بالمهام، التي يحتاجون فيها إلى تكملة كل من تقييمات نهاية الوحدة ونهاية فترة التصنيف. سوف يدرك الطلاب أنه لم يكن هناك سوى عدد محدود من مصطلحات الاختيار من متعدد في الاختبارات، وأن نصف أسئلة الامتحان أو أكثر سيكون مؤلفًا أو متكونًا من محفزات الكتابة كما يلي:

- قم بشرح وتوضيح ورسم البنيات الخلوية والوظائف المرتبطة أساسًا بالقراءة وتسجيل الملاحظات مع الإشراف الشخصي، وتبادل وجهات النظر والرؤى المختلفة، وإيجاد الصلات المطلوبة (سوف يوضح المعلم كل هذه المكونات السابقة من خلال النمذجة لمرات عديدة أثناء قيامه بتدريس الوحدة).
- قم بشرح وتوضيح أوجه التشابه ونقاط الاختلافات بين الخلايا النباتية والخلايا الحيوانية.
- قم بقراءة مجادلتين متناظرتين لعرض المشكلة أو القضية – قديمًا وحديثًا – ذات الصلة (مثل : الخلايا الجذعية والمستحضرات الدوائية، ودوِّن الهوامش المتعلقة بكل منها. تبني موقفًا ما في هذه القضية أو المشكلة. وكن واثقًا أيضًا من الإشارة إلى ما تعلمته في هذه الوحدة عن الخلايا.

إن كل نشاط من هذه الأنشطة الكتابية يتواءم تمامًا – بشكل طبيعي– مع الاستنتاجات والخلاصات التي تم التوصل إليها، والتي تدعم وجهة نظر المحاورات

بالأدلــة المطلوبـة، والـتي تحـاول إحـداث الاتفـاق بـين وثـائق المعـايير المتعـارضـة أو غـير المتفقــة.

وكاختيـار يسـمح بـه، فإنـه لكـل تقيـيم عـام (للوحـدة أو عنـد فـترة التصـنيفات)، فإننا قد نطلب من الطلاب أن يعقدوا مناظرات، وأن يحاولوا إيجاد صلات الـربط الممكنـة، مع أخذ الوحدات السابقة ومحتواها في الاعتبار (مثل: إحداث الصلة أو الـربط بـين علـوم الحياة وعلوم الفيزياء، أو بين علوم الأرض وعلوم البيئة). ولأداء هذه التقييمـات، علينـا أن نكون واثقين من أننا قد أعطينا الطلاب فرصًا وفيرة لأن يكتبوا عن قراءاتهم والملاحظـات التي سجلوها أثناء المحاضرة. إن كل هذه العمليات سيتم – بطبيعة الحال – تعلمها مـن خـلال دروس، ستتضـمن النمذجـة والممارسـة أو الأداء الموجـه والتقيـيم الوصـفي. ولكـي نساعد الطلاب إلى مدى أبعد من ذلك، فإن علينـا أن نأخـذهم بحـرص وعنايـة شـديدتين عـبر أمثلـة للنمـاذج الكتابيـة، الـتي تم أداؤهـا مـن قبـل طـلاب العـام السـابق (مـع اسـتبعاد أسماء الطلاب من على ورقــة غلاف هذه النمــاذج)، وهـذا سـوف يـتم طـوال العـام وكـل عام.

وكمـا رأينـا في الدراسـات الاجتماعيـة، فإننـا نسـتطيع أن نـدع الطـلاب يكملـون واحدًا أو اثنين أو أكثر من المقالات المطولة الممتدة في كل ترم دراسي، وهـذا يمكـن أداؤه – ببسـاطة– بأن ندع الطلاب يختارون سؤالاً ما، من أسئلة الوحدة التي تم تدريسـها، علـى أن تكون له إجابة وحيدة، ثم يتم توسيع نطاق الإجابة عن السؤال في ما يتراوح من صفحـتين إلى خمـس صفحـات(حسـب مسـتوى الصـف)، مـع تـوفير احتياجـاتهم اللازمـة لإجـراء البحـوث، والتكامـل مـع عـدد آخـر معطـى مـن المصـادر الأخـرى. وفي عجالـة، فإننـا سـنرى الكيفيـة، الـتي يمكـن أن تكـون بهـا المقـالات الحاليـة جـزءًا مـن هـذا النظـام. إن ورقـتين بحثيتين فقط، كل عام، وفي كل مقرر علـوم، سـتكون إعدادًا ممتازًا للإيفـاء باحتياجـات دراسة العلوم في الجامعة، أو في اتخاذ العلوم مجالاً عمليًّا في الحياة.

ومرة أخرى، فإننا كما رأينا في الدراسات الاجتماعية، فإننا لا يمكن أن نتوقع من معلمي العلوم لأن يكونوا معلمي لغة إنجليزية. إن معظم التعيينات/ التكليفات الكتابية القصيرة يمكن تصنيفها من خلال التجوال بين الطلاب والفحص الدائم للجهود الصادقة والمرضية، كما أن الأوراق الأطول من الأداءات الرسمية يمكن تصنيفها أساسًا فيما يتصل بالمحتوى والوضوح والمنطق – وليست بطبيعة الحال تلك النقاط الأكثر دقة من الكتابة، أو التركيز على الأداء الأمثل، فيما يتصل بقواعد اللغة وآليات الكتابة الصحيحة (انظر: مناقشة ذلك الموضوع والمؤشر المعياري المبسط بخصوص الدراسات الاجتماعية والعلوم في الفصل الثالث).

بمجرد أن يتم توقيع المعايير على خريطة المقرر، ويتم تحديد التقييمات وتطويرها، فإنه – عندها – يحين الوقت لما قد يبدو – فيما بعد – «خطوة مثيرة للضجر والملل ومبتذلة» (كولينز، النصف الأول من عام ٢٠٠١م، ص ١٤٢)، والتي هي – في الحقيقة – خطوة منتجة إلى أبعد الحدود: متمثلة في اختيار – كفريق – أفضل الصفحات من الكتاب المدرسي، وأفضل ما يمكن من القراءات الداعمة أو المكملة الشائعة، بما يمكِّنها من أن تسير جنبًا إلى جنب مع كل وحدة رئيسة.

القراءات العامة: صفحات الكتاب المدرسي

إن العناصر السابقة يمكنها ان توفر البنية التحتية العامة المناسبة للتدريس الجيد للعلوم؛ ولأنها تنقص عدد معايير العلوم وتوضحها، فإنها تقلل معدل القلق – بخصوص القدرة على الإيفاء بها أم لا، كما أنها تمنح المعلمين الثقة بأن طلابهم يستمتعون بدراسة ذات تكوين ثري متماسك، يركز على مهارات الإلمام بالقراءة والكتابة والتحدث. وكل ما يمكننا فعله الآن هو أن نتحرك صوب تعرّف ما إذا كان الطلاب سيتعلمون – بالفعل – ذلك المحتوى الأساسي العام، بغض النظر عن طبيعة المعلم، الذي سيرافقهم في رحلة فهم ذلك المحتوى واستيعابه. ولكن الخطوة التالية – بعد ذلك – ليست أقل أهمية أو حرجًا (على الرغم من أنها نادرًا ما تؤخذ بجدية).

اختيار صفحات الكتاب المدرسي

يتعين على فرق المعلمين أن يتصفحوا كتبهم المدرسية بدقة وتمعن، وأن يختاروا بمنتهى الحرص أي الصفحات التي يرغب الطلاب في قراءتها (وهذا ليس كثيرًا الآن؛ فأحيانًا ما تكون صفحتان أو ثلاث صفحات كافية لذلك الغرض). وعندئذ، عليهم (على الفريق) أن يجمعوا – بشكل حاشد وغزير –محررًا للنصوص القرائية والمقالات التكميلية، التي تدعم الوحدات والمعايير الأساسية (سنذكر كثيرًا عن تلك النقطة في عجالة).

علينا أن نواصل أداء ذلك في اللقاءات الجماعية التي يعقدها الفريق، ونكون – في هذه الأثناء – مركزين على بناء وتنظيم مناهج قوية، مركّزة، مع وفرة غزيرة من تعلم المحتوى، والقراءة، والكتابة والمناقشة، والقدر المقبول من الأنشطة المعملية واليدوية في العلوم.

ومن هذه النقطة، يمكننا المضي في طريقنا؛ ذلك أنه حتى بالنسبة للمحاولات الأولية غير البارعة في تطبيق كل ملامح البنية التحتية التي سبق الإشارة إليها، فيما يتصل بتدريس العلوم، فإن ذلك يعني اننا سنخصص أنصبة ضخمة العدد في فنيات التطبيق، وسوف نمثل تحسنًا واسع المدى لكل الأعمال الخاصة المتعلقة بذلك بطبيعة الحال.

ولكن علينا أيضًا أن نؤسس لكل ما نراه من عناصر مفيدة لهذه البنية التحتية، وأن نحسِّن – في الوقت نفسه – العناصر الموجودة بالفعل، والتي تمت مناقشتها في الدراسات الاجتماعية: ليس هناك سقف أو معدل حاسم (مقطوع به بصفة نهائية – المترجم) فيما يخص القراءات الداعمة والقراءات المتعلقة بالمحتوى في العلوم. ومرة أخرى، أعادوا القول: بأنني نظرًا لتوجسي بخصوص العائد من كل هذه الخطوات، بشكل عام، فإنني أرى أن ذلك يثير الاهتمام لدى الطلاب ويحفزهم نحو تحقيق النجاح في التمدرس، كما في أي شيء آخر يصادفهم في أفق حياتهم. إنني أؤمن بأنه يجب أن تشغل تلك المكونات قدرًا لا يقل – بحال من الأحوال – عن ٢٠٪ من المناهج (ولم يحسم العدد

النهائي، أو يقطع به بصفة نهائية فيما يتعلق بالمناقشة والكتابة). إن ذلك يعدُّ قدرًا ضخمًا – من الخطوات والمطالب – وأنا أدرك ذلك بالفعل، ومن ثم دعني أجري معك مناظرة حول ذلك الموضوع الآن، وعلى الفور.

اختيار النصوص التكميلية الداعمة

إنني أحب كل أسبوع، أو أسبوعين، أن أرى الطلاب يقرأون مقالات تتعلق بالاكتشافات العملية ويناقشونها وكذلك لقضايا أو وجهات نظر عملية جدلية (غير متفق عليها)، وهذه المقالات سوف يتم تجميعها من الدوريات العلمية والمجلات الصحفية المصورة، والمصادر المتاحة على الإنترنت. وبصورة مثالية، يحاولون الربط بين كل هذه المصادر والمحتوى الذي يدرسونه في العلوم. إن بعضًا من هذه النصوص قد تكون لها قيمة دائمة، كما أنها تصبح جزءًا من المناهج الرسمية، التي يمكن استخدامها لعدة أعوام.

لن أصر على أن المقالات الحالية يتحتم دائمًا أن ترتبط بالوحدة التي تتم دراستها، إذ إنه علاوة على ذلك، فإن العلوم ومقالات العلوم، في أي مجال، مرتبطة بالعلوم الأخرى وبالموضوعات العلمية، كذلك، وكما سنرى في عجالة، فإنه غالبًا ما تكون أي مقالة علوم بمثابة فرصة ممنوحة للطلاب لأن يتمرنوا عليها، باعتبارها نمطًا من أنماط التفكير التي تلزم – في عموميتها – الأداء العلمي.

وأخيرًا، فإن المقالات الحالية الشيقة عن أحدث الاختراعات، هي مقالات تملك قوة الجذب المتمثلة في معاصرتها، وتعبيرها عن «الآن»، إذ إنها غالبًا ما تركز على القضايا الآنية الجدلية، والتي تثير اهتمام أغلب الطلاب. وإنني لأعتقد أنه من حوالي (١٠٪) إلى (٢٠٪) من المناهج يجب أن يركز على مثل هذه القراءات مع المناقشة والكتابة. إنني لا استطيع أن أتخيل طريقة أفضل من ذلك للاندماج في الدراسات العلمية بمنتهى التشويق والمناسبة (الملاءمة).

لا تقلق من حيث إنه لن يكون هناك وقت كافٍ لأداء كل ذلك؛ إذ إننا لو أحدثنا نوعًا من التفتيت للجهد في البحث عن المعايير المتفرقة، أو تحديد المعايير غير

الجوهرية (في مقابل المعايير الأساسية)، التي تتشكل في الأفلام العلمية، وأوراق العمل التي يؤديها الطلاب، والأنشطة اليدوية والمعملية الأقل ضرورة، فإننا بذلك نوجد فضاءً زمنيًّا أوسع، يتجاوز بكثير ذلك الوقت الكافي لأن ندع الطلاب يقرأون ويتحدثون ويكتبون عن المحتوى الذي درسوه، من كتبهم المدرسية، ومن تلك الوفرة الهائلة لمقالات رائعة متوافرة عن التطورات الجديدة الحادثة في العلوم. وكما يدلل هابجود، وبالينسكر بأن الطلاب بالفعل «متحمسون لأن يتحدثوا ويقرأوا ويكتبوا» عن موضوعات العلوم. إنهم يحبون أن «يقارنوا أساليب تفكيرهم مع أساليب تفكير الآخرين» – لو أننا أعددنا خشبة المسرح (مكان الحوار والمناظرة – المترجم) لذلك (٢٠٠٦م / ٢٠٠٧م، ص ٥٦). وهذا المكون يمكنه أن يفعل الكثير في تحفيّز الطلاب وزيادة اهتمامهم بالعلوم، كما أنه يحفز على تحقيق أهداف الاتجاهات العلمية والتكنولوجية (الفنية)، أكثر من أي شيء آخر يتم أداؤه، والمواد التي تلزم لأداء ذلك، هي مواد يمكن الحصول عليها بالفعل.

لقد قام كيلي جالاجر (٢٠٠٩م) بعمل قراءة تحليلية دقيقة للمقال الأسبوعي الصادر بمجلة النيوزويك، كمادة للتدريس في مناهج اللغة الإنجليزية بمدرسته العليا، لقد تركزت مهمته تلك في مساعدة الطلاب على أن يكونوا اكثر إدراكًا بما حولهم، وأكثر قدرة على التفكير، وأكثر قدرة على التعبير اللفظي عن ذلك التفكير. إن هذا التمرين الأسبوعي يساعد – بلا شك – في ضمان أنهم سيصبحون كذلك.

مقالات مناسبة لطلبة المدرسة الابتدائية (الأساسية)

لدى مجلة «النيوزويك» مقالات متميزة بالنسبة لطلاب المدرسة العليا، ولكن هناك مصادر أخرى جيدة وعديدة وأكثر مناسبة لطلاب الصفوف الأصغر. في الفصل الخاص بالدراسات الاجتماعية، وصفت مجلة «وقت الأطفال»، ومجلة «المدرسي الصغير» ومصادر أخرى ممتازة للطلاب الأصغر. إن مجلة «وقت للأطفال» تتضمن أيضًا عددًا من المقالات الجيدة ذات الصلة بالعلوم. وكما لاحظت من قبل، فإن هناك مقالة واحدة حديثة، كانت تناقش الأسباب المحتملة لنفاد/اندثار فصيلة النمر الآسيوي،

بينما تناولت مقالة أخرى الزلازل (التي حدثت في هاييتي وشيلي). لقد كانت هاتان المقالتان مكتوبتين للمستويين الثاني والثالث. وقد كتبت كل مقالة منهما في قالب نثري واضح مقروء، مدعمة بأنواع من الحقائق الشيقة، والإحصائيات التي تستند في بياناتها إلى التفكير العلمي. إن مجلة «شئون الطفل/ إنجازاته ٣٠٠٠» تعدُّ كذلك مصدرًا جيدًا من المصادر العلمية؛ إذ إنها تترجم أحدث الأخبار الواردة في مقالات الصحيفة أو المجلة إلى لغة سلسلة مناسبة للمستويات الصفية المختلفة.

ومرة ثانية، فإنني أحذر: «من فضلكم، تجاهلوا الأسئلة المحدودة الأفق (الإجابة الوحيدة) والأنشطة، وأوراق العمل التي دائمًا ما ترافق مثل هذه المواد التعليمية– إنها نادرًا ما تستحق الوقت الذي ينفق (يقضي في الاهتمام بها. وبدلاً من ذلك، دع طلابكم – ببساطة – يقرأون بتمعن ليتمكنوا من الحوار، والاستنتاج، وإيجاد الصلات والروابط كيفما يرونها، ويتوصلون إلى استنتاجاتهم بأنفسهم، وهم يقرأون ويضعون خطوطًا تحت مواضع معينة من النص، ويكتبون الهوامش والتذييلات بأنفسهم.

وبطبيعة الحال، فإن هناك مصادر أخرى عديدة جيدة، وهناك مصدران، سبق أن ذكرتهما من قبل، كما أنني أعتقد أنهما مساعدان في هذا الصدد (كونهما مصادر) بشكل خاص، وهما: الموقع الإلكتروني على الإنترنت: ProCon.org ومجلة «الأسبوع».

إن الموقع الإلكتروني: ProCon.org هو مصدر ممتاز حر (لا يتبع أية هيئة أو جهة رسمية – المترجم) متاح لأي معلم، ومن ثم فإنه متاح –بالتأكيد – لأي معلم علوم. وفي القسم الخاص بالعلوم والتكنولوجيا، من هذا الموقع، فسوف تجد مواد وفيرة وزاخمة، تعرض وجهتي النظر، مثلما في النماذج التالية:

- الطاقة البديلة في مقابل الطاقة المستخدمة عن الوقود الأحفوري (البترول).
- هل كل الهواتف الخلوية آمنة الاستخدام؟
- هل القوة النووية عملية؟

وبالنسبة لعديد من الموضوعات، فإنه يمكنك الضغط بالماوس (الفأرة) على الصفحات المعينة ذات الصلة. وعلى سبيل المثال، فإن الصفحة التي تتناول الطاقة البديلة (في المثال الأول – المترجم) تحتوي على مجموعة روابط لمجموعة محاورات ومجادلات كثيرة وقصيرة، مقروؤة، تعرض وجهتي النظر (المؤيدة والمعارضة) بالنسبة لاستخدام الوقود البيولوجي والوقود النووي وقوة الهيدروجين. كما أن كل موضوع يتضمن «دقيقة للعرض والمراجعة» والتي تمدُّ القارئ بخلفية عن القضية في أسلوب واضح وبلغة سهلة القراءة. وبضغطة أخرى على الماوس (الفأرة) يمكنك أن تراجع «خلفية متعمقة» لكل موضوع وارد في الصفحة. إن كل هذه المصادر ستكون رائعة بالنسبة لك لأن تشيد أنظمة توقعية، ولأن تشبع فضول الطالب وحب استطلاعه، عقب هذه المراجعة أو تحتها مباشرة (على الصفحة) توجد من حوالي تسع إلى عشر مناظرات، مكتوبة في فقرات، كل فقرة منها تتكون من عمودين، أولهما يعنون بـ «مقدمات» أو «سوابق»، والثاني يعنون بـ «نتائج» أو «لواحق»، وكل عمود منهما كان يلخص الحقائق أو الخلاصات المهمة من مقالة واحدة، وتدون تحت العمود مباشرة كل الاستشهادات أو الاقتباسات الواردة من كل مقالة (وذلك إذا رغب الطلاب في مراجعتها على الإنترنت لتعرّف مزيد من التفاصيل).

ولكن هذه المقالات – في حد ذاتها – قد كتبت كل مقالة منها بأسلوب علمي واضح، مزود بفقرات جدلية معدة جيدًا، تمدُّ الطلاب بفرص وفيرة لتعلّم المحتوى والمناظرات والتوصل إلى خلاصات. إن تلك الصيغة هي صيغة ملزمة من حيث اتجاه السير فيها (حسب اصطلاحات الدلالة المرورية – المترجم): أن يكون لدى الطلاب الفرصة لأن يروا المناظرات والمجادلات بجانب بعضها البعض، ثم يعقدوا المقارنة محاولين التوفيق فيما بينها بشكل أسهل. إنني أوصي بشدة بهذا المصدر.

هناك مصدر آخر للمقالات الجيدة في العلوم، والذي أحب أن أوصي به، وهو مجلة «الأسبوع» (وهو مصدر واحد جديد، ينتمي إلى عائلة مجلة إخبارية أسبوعية).

وبمجرد أن يصل الطلاب إلى الصفوف الأعلى من المرحلة الأساسية (الثلاثة صفوف الأخيرة– المترجم) (خاصة إذا كان الطلاب قد قاموا – قبل ذلك – بقراءة بعض الأعمال العلمية في الصفوف الأولى)، فمن الممكن عندئذ أن يتحركوا إلى ما هو أبعد من ذلك إلى قراءة مقالات علمية، ذات أهمية أعلى ودرجة نفع أكبر من مجلة «الأسبوع»، والتي ناقشتها بشكل طولي (متعمق) في الفصل الأخير.

إن مجلة «الأسبوع» تحتوي على مقالات علمية وصحية ممتازة، يبلغ طولها صفحة أو أقل. إن صفحة «العلوم والصحة» تتضمن بصورة نمطية حوالي (٤) قطع قرائية قصيرة، وهي بصورة متسقة تعبر عن الجهد الزاخم المبذول في إعدادها؛ لتنطلق شرارة الاهتمام بالعلوم؛ إذ إن كل قطعة من هذه القطع الأربع تحفز على التفكير العلمي وإزالة غموض أو إبهام الأنماط الأساسية والضرورية، التي غالبًا ما تتواجد بصورة دائمة في الدراسات العلمية.

وفي إحدى القضايا التي صدرت منذ بداية مايو في عام ٢٠٠٩م، وجدت اكتشافات علمية حديثة شيقة بخصوص :

- أسطورة القائم بمهام متعددة.
- المنافع الأكاديمية الناجمة عن مضغ اللبان.
- كيف يمكن للفيسبوك واستخدامه أن يؤثر بشكل غير ملائم (غير مقبول) على مستويات الطلاب.

في كل هذه القطع القرائية – والتي تمثل بحق مقالات علمية تصلح لأي مصدر – فإننا نتصفح تلك الأنماط التي تشجع على معاودة الذهن، وتمنح فرصًا وفيرة للقراءة، والفكر التحليلي والكتابة، كما يلي :

- معظم هذه القراءات تعكس قضية شيقة مهمة، وضرورة معاودة الذهن في البحث عن العلية في مقابل التعجيل أو الإسراع، والتي يتمتع الطلاب في هذه المناظرة والجدال حول (إذا ما كان مضغ اللبان قضية الطلاب في المستويات الأعلى من

الصفوف، أو أن الطلاب الأذكياء يميلون لأن يمضغوا اللبان؟ هل استخدام الفيسبوك بسبب مستويات أقل، أم أن الطلاب – أثناء أدائهم لواجباتهم وإنجازاتهم– يقضون وقتًا أكثر على الفيسبوك؟).

- كل المقالات الموجزة (على الأقل الواضحة منها) تتبنى فكرة أو تسمح بالقبول لفكرة أن معظم الاكتشافات الحديثة (حديث الساعة) هي اكتشافات غير حاسمة حول الأسباب الحقيقية لها (فعلى سبيل المثال، في الفقرة التي تتناول مضغ اللبان، نجد أن بعض العلماء يعتقدون بأن مضغ اللبان يحفز النشاط الذهني والعقلي؛ لأنها تحفز تدفق الدم في منطقة المخ. ولكنهم لا يملكون دليلاً على ذلك).
- كل هذه القطع الثلاث الموجزة تستعرض نمطًا عامًّا آخر في المقالات العلمية: إنها تدعو إلى التحليل والمناظرة حول «الطريقة أو الأسلوب الذي يمكن به تصميم الدراسات». وعلى سبيل المثال، فقد تمّ تعريف القائمين بالمهام المتعددة في إحدى الدراسات، على أنهم أولئك الذين نادرًا ما تعودوا أن يستخدموا أكثر الأنواع اختلافًا من التكنولوجيا، ولم يذكر أي شيء عن استخدامهم لتلك المهام آنيًّا. ومن أجل التعلّم والقراءة بتمعن، فإن طلابًا عديدين سوف يسألون عما يلي: هل هذا بالفعل الطريقة الأفضل لتعريف القائمين بمهام متعددة»؟
- كل المقالات تدعونا إلى أن نفكر ونناقش بطريقة علمية ؛ لنرى الروابط الحادثة بين الأنظمة العلمية. إن المقالة التي تناولت مضغ اللبان لها تطبيقات وتضمينات لكل من علم الكيمياء وعلم الأحياء، كما أن المقالة التي تناولت الفيسبوك تربط بين كل من العلم السلوكي والعلم البيولوجي/العصبي.

إن هذه المقالات تعتمد على أداء علمي جيد التأسيس ومترابط البنيان. ولكنها تعرض ذلك المدى والقابلية التي تنالها مثل هذه الدراسات، بالأسلوب الذي تحدثه في إثراء ودفع اهتمام الطلاب، ورغبتهم في مناهج العلوم، وفي المجالات العلمية في الحياة التي تتبنى العلوم والتكنولوجيا مسارًا لها.

وفي الغالب، فإن هناك مقالات ذات صفحة واحدة، مكتوبة ومترابطة بشكل جيد، تعرض في مجلة «الأسبوع»، وتعتمد في الوقت ذاته على قضية علمية رئيسة. إنني أنظر إلى مقالة تتناول الطاقة النووية، وسوف أستخدم تلك المقالة الآن لكي أصف الكيفية التي ننمذج بها القراءة الفاعلة المؤثرة، وكذلك الكيفية التي ندرس بها هذه النوعية من القراءة في مثل هذه المقالات – أو في نص مدرسي ما، يتناول تلك المسألة. إن أي معلم يستطيع أن يتعلم كيفية أداء ذلك بصورة مؤثرة. كما أن مثل هذا التدريس سوف يزيل الغموض المتعلق بمثل هذا الأداء الذهني (وغالبًا بصورة مباشرة)، وكذلك فن قراءة الأعمال غير الأدبية أو الخيالية بشيء من التمعن والنقد.

القراءة المتمعنة : مقالة في العلوم

سوف أبدأ في كل درس أسبوعي بالقراءة المتمعنة الدقيقة للفقرة الأولى أو لأول فقرتين بصوت عال، مراعيًا أن أتوقف عن القراءة، كلما أدركت أنه من المفيد معاودة القراءة، بالإضافة إلى أنني حتى قد أتوقف عن القراءة، عندما أدرك أنني يمكن أن أؤدي أداء تمثيليًّا (دراميًّا) لأنقل إلى طلابي مغزى عبارة ما أو جملة ما. كما أنني – على سبيل المثال – يمكن أن أدون أي هامش أو تذييل أو حاشية، مؤداها أن تلك المقالة تخبرني بأن الولايات المتحدة الأمريكية قد أمضت حوالي «ثلاثين عامًا دون أن تتمكن من التوصل إلى نبات نووي»، ولكنها الآن «تعد لذلك بعدد يصل إلى حوالي (٢٩) نباتًا نوويًّا في السنوات المعدودة القادمة» ؛ لذا سأقول لفصلي :

> إن هذا يستحوذ على اهتمامي. هل يحدث هذا الأمر بالنسبة لك؟ لم علينا الانتظار كل هذا الوقت للتوصل إلى نباتات أكثر – ثم نقرر عندئذ أن ننجز كل هذا العدد بمثل هذه السرعة؟ لقد كانت لدي مشاعر مختلطة عن الطاقة النووية [ربما – بإيجاز – أشارك في ذلك بمعرفتي بـ «جزيرة الأميال الثلاثة» و«حادث تشرنوبيل»، وأن استخدام تلك الفرصة السانحة لتوضيح كيف أن المعرفة المسبقة

يمكن أن تساعدنا على تقييم ما يدور من مناظرات ومجادلات حالية، وأن نفكر بصورة نقدية فيما نقرأ]. إنني أريد أن أستمر في القراءة لكي أعرف ما إذا كانت هذه المقالة تخاطب اهتماماتي أم لا، أو أنها تضيف أي شيء حديث بالنسبة ليَّ، قد يسهم في تغيير رأي أو وجهة نظري.

في السطر التالي، سوف أقرأ: إن النباتات النووية «تنبعث منها الغازات نفسها التي تنبعث من الصوبات».

لا شيء؟ صفر؟ إنني لا أعرف ذلك، إن هذا أمر عظيم، ولكنه يترك قضية المخلفات النووية، وهي قضية في غاية الخطورة، تطفو على السطح، أي أنني أقصد أن ذلك لابد من أن يفسرَ السبب في أننا لم نتمكن من التوصل إلى نباتات جديدة عبر كل هذه السنوات (ثلاثين عامًا). ولذلك فإنني سوف أقرأ بقية هذه المقالة – كذلك كما ينبغي عليك أن تفعل – للوصول إلى الإجابة المتعلقة بهذا السؤال: هل من الأمر الأكثر أمانًا أن نتوصل إلى مثل هذه النباتات الآن بدلاً من أن نستخدمها؟ هل نعرف طرقًا جديدة للتخلص من المخلفات النووية الضارة؟ مع وضع مثل هذه الأسئلة في الاعتبار، سوف أقرأ هذه المحاورات (المناظرات) بعناية شديدة.

قد أستمر في قراءة جزء آخر من المقالة التي تخبرنا بأنه بفضل الطاقة النووية، فإن الولايات المتحدة الأميكية تطلق ما لا يقل عن (١٩٠) مليون طن من غاز ثاني أكسيد الكربون سنويًّا. لذا فقد أقول :

الأمر يبدو عظيمًا، ولكنني أتساءل – بالنسبة لمَ؟ ما الكمية الإجمالية من غاز ثاني أكسيد الكربون التي تخترق المجال الجوي كل عام؟ هل (١٩٠) مليون طن، تعتبر نقطة تسقط في دلو الطاقة العالمي، أو تعتبر حصة أو نسبة يمكن التحكم فيها؟

وهنا، سيتعلم الطلاب عادة عقلية محورية أخرى – وهي أن الأرقام أمر لا مفر منه في أية مناظرات، ولكن يجب أن ننظر إليها بعين الاعتبار، وبمنتهى الحرص. ولأن الأرقام لها دائمًا تلك القوة / الطاقة الإقناعية، فإنه علينا أن نعتبرها بشكل يقظ للغاية؛ ذلك أن: قيمة أي رقم أو إحصائية هي تقريبًا في الغالب نسبية –وأنها مهمة فقط باعتبار الأعداد أو القيم الأخرى.

القراءة المتمعنة للكتاب المدرسي

سنقوم بأداء النوع نفسه من القراءة المتمعنة الثاقبة، إذا كنا نقرأ نصًّا علميًّا. وحسبما يقول تيموثي شاناهان وسينيثيا شاناهان، فإن كتب ومقالات العلوم يجب أن تقرأ بإمعان وتركيز. وفي مادة العلوم، فإن الأمر يتطلب ذلك أكثر من أي مادة أخرى؛ ذلك أننا بحاجة إلى تعرّف ذلك التواقف والتكامل الدقيق بين المفردات والأشكال أو الرسومات البيانية المصاحبة للنص. ولكي نفهم المعايير الواردة في كتب العلوم، فإنه يتعيّن على القراء أن يقوموا بأداء شيء بسيط، ولكنه – بطريقة أو بأخرى– شيء غير طبيعي: علينا في الغالب أن نعيد قراءة وتفسير العلاقة – إذا كان ذلك ضروريًّا مثلما يحدث في أوقات عديدة – بين النصِّ المكتوب وأية رسوم توضيحية أو قوائم إحصائية. وبهذه الطريقة، كما يشير أحد العلماء، فإن الطلاب، يتعلمون جوهر العلوم» (تيموثي شاناهان وسينيثيا شاناهان، ٢٠٠٨م، ص ٥٤).

هناك عمليات بسيطة ولكنها مهمة للغاية، وهي تلك العمليات التي يؤديها (يقوم بها) القراء البالغون المتمكنون – تلقائيًّا – ليتمكنوا من فَهم النصوص الصعبة المعقدة. وأن الطلاب لا يدركون بصورة كافية – وفي مرحلة مباشرة – فإن البالغين أنفسهم يتوقفون – مرات عديدة – ليعاودوا قراءة الجملة أو الفقرة، أو ليشيروا إلى رسم توضيحي ليفهموه.

إذا رغبنا – ليس الحديث لبعض الطلاب فحسب، ولكن لكل الطلاب – أن نتعلم العلوم، فإننا بحاجة إلى نموذج متكرر، يشجع ويحفز ويثري (يدعم) هذه العمليات

البسيطة من القراءة المفكرة كل عام في كل فصول العلوم. وعندئذ – وكما في أي درس جيد – فنحن بحاجة إلى أن نتابع (نداوم) مثل هذه النمذجة، بالإضافة إلى فرص متاحة من الأداء والممارسة الموجهة. لندع طلابنا يقرأون الفقرة أو الفقرتين التاليتين، ويدونون هوامشهم وتذييلاتهم، أو يكتبون– في عجالة – بعض الملاحظات أو الانطباعات التي انعكست عليهم من جراء القراءة، ثم نجعلهم عندئذ يتشاركون مع الطلاب الآخرين في أزواج (تعلم أقران)؛ فذلك يعدهم للخطوة التالية المهمة ويمنحهم الثقة في قدرتهم على أدائها: أن يتشاركوا مع بعضهم البعض بشكل أوضح، وبأفكار أكثر تركيزًا ودقة – في المناقشات الفصلية الإجمالية – سواء أكانت عن النظرية الجزيئية أم عن استخدام طاقة الرياح ونواتج هذا الاستخدام (ومرة أخرى، فإنني أشجعكم على معاودة زيارة (قراءة)، وإجراء التكامل بين استخدام النموذجين الواردين في الفصل الثالث، اللذين يتعلقان فعليًّا بأي درس أو هدف تعلمي في المناهج الجيدة).

إذا قمنا بأداء مثل هذه الأشياء البسيطة، فإن الطلاب سوف يتعلمون أن يقرأوا ويفكروا ويعبروا بمهارة متزايدة ووضوح فائق. ولكنهم أيضًا عليهم أن يكتبوا؛ لأن الكتابة تأخذ الطلاب وترتقي بهم إلى مستويات أعلى من الوضوح والدقة في قدراتهم وطاقاتهم الفكرية.

الكتابة في العلوم

كلما كان ذلك ممكنًا، فإن كل قراءة متعمقة أو مناقشة ثاقبة يجب أن تتضمن أو تنتهي بفرصة ما –حتى لو كان زمن هذه الفرصة لا يتعدى دقائق محدودة – للتلخيص والحوار والإجابة كتابيًّا عن السؤال. وفي الكتابة، تكون لدى الطلاب الفرصة أن يحولوا ما تعلموه من القراءة والتحدث إلى سياق كتابي، أكثر تلاحمًا وثباتًا ومنطقًا، وذو فكر مدقق محكم، يستخدم لغة معبرة، في الكتابة، تولد غالبًا الأفكار الجديدة، تلك الأفكار التي تعتمد في بنيانها على رؤى بصيرة نافذة، تجمع شتات الموضوع، ومتفرقاته،

الناجمة عن القراءة والتحدث. إن الكتابة ترتقي بالتفكير إلى المستوى الأعلى (انظر، شموكر، ٢٠٠٦م، الفصل الخامس).

لقد ظل دوج ريفيز (٢٠٠٨م) رائدًا بارزًا – لمدة طويلة – في كتابة محتويات المناهج والمقررات الدراسية.

وقد أوضحت قيادته ومركز التعلّم – من خلال دراسة بحثية – أن الكتابة وتسجيل الملاحظات وتطبيق ذلك – بثبات واتساق – يسهم بصورة هائلة في تعلّم محتوى العلوم. وفي المدارس التي يندر فيها استخدام الكتابة وتسجيل الملاحظات في فصول العلوم، لا يتجاوز درجات الطلاب وإنجازاتهم أعلى من (٢٥٪) من معدلات تقييم الولاية، بينما تصل المعدلات المماثلة إلى(٧٩٪) من النتائج المتحصل عليها في المستوى الكفء، في المدارس التي يتم فيها الكتابة وتسجيل الملاحظات بصورة متسقة وثابتة في أداء الطلاب.

إن مناط الأمر كله يتصل بدواعي الكتابة – بصورة لا مثيل لها وغير قابلة للجدل.

مع هذه الحجة الدامغة في إثبات أهمية الكتابة ؛ فإنه يتعين على الطلاب – بصورة منتظمة – كتابة قطع صغيرة ربما تكون فقرة أو اثنتين بإيجاز، وربما يستشهد الطلاب – ببساطة – أو يقتبسون ملاحظات محددة أو هوامش معينة من النص؛ لتكوين صيغة محددة للمناظرة أو الحوار، أو صيغتين معتمدتين على الفَهم، الذي اكتسبوه من القراءة المتمعنة والمناقشة.

إنه أيضًا لأمر مهم وحرج بالنسبة لطلاب العلوم أن يكتبوا – على الأقل – ورقتين منفصلتين طويلتين كل عام – ويزداد الطول مع الارتقاء لصف أعلى (حسب مستوى الصف الدراسي). وبالنسبة للمدرسة العليا، فإن هذه الأوراق يجب أن تكون من ثلاثة إلى خمسة أوراق– وهي في الغالب، تكتمل داخل الفصل؛ حيث يتم عرضها ومناقشتها وتوجيهها وتقييمها بهدف الكشف عن مستوى الفهم من ناحية وضمان النجاح من ناحية أخرى.

وكما توصل كونلي (٢٠٠٥م)، فإن الكميات المتاحة من مثل هذه الكتابات، يمكن أن يكون لها أكثر من أثر على الاستعداد للحياة الجامعية، أكثر من أي أدلة قياس فردية أخرى، يمكن لنا أن نتخذها.

إن معلمي العلوم ليسوا معلمي لغة إنجليزية، والعكس صحيح تماماً. وفي العلوم، فإن التأكيدات يجب أن تكون مركزة على إنتاج أوراق مفهومة ومقررة، والتي يمكن تقييمها أساساً على اعتبار مدى وضوحها ومحتواها – بالنسبة لقدرة الطلاب على الاستشهاد أو الاقتباس من مصادر مكتوبة، لدعم المناظرة أو المحاورة العلمية أو الخلاصة، التي تمَّ التوصل إليها، والمصحوبة بدليل يدعم حجيتها. إن النقاط المستخلصة بشكل سليم ومتقن من الكتابة، يمكن أن تترك فيما بعد، لمراجعة معلم اللغة الإنجليزية، (من حيث الاطمئنان إلى مستوى اللغة وتوظيفها من حيث مستوييها المعروفين – المترجم)[1]



ومرة أخرى، فإنني أود القول: إن الاقتراحات الواردة هنا لا يقصد بها أن تكون مرهقة أو متعبة، ولكنها بالأحرى تهدف إلى إعادتنا مرة أخرى إلى العناصر المعتمدة والموثوق فيها، والتي يجب أن تكون موضع تركيز لدى الجانب الأعظم (الكثرة الغالبة) في تدريس العلوم، وهي: قراءة مقنعة، ومناقشة ومحاضرة تفاعلية، وقراءة منتظمة، ومناقشة دائمة متواصلة ومتسقة للمقالات العلمية الحديثة التي تصدر حالياً، والكتابة، ووجود عدد من المعامل والتجارب العلمية الموظفة بشكل جيد، والمرتبطة مباشرة بالمحتوى الذي يتم تعلمه.

---

(١) يشترك جميع المهتمين بالغة: معلمون، كتاب، مؤلفون، قارئون، مدققون، مراجعون، روائيون في المستوى الأول للغة وهو مستوى الصحة والتقعيد السليم، الذي يضع قواعد اللغة بكل مشتملاتها وأبعادها نصب عينيه، وهو مستوى يضمن سلامة اللغة من أية أخطاء، أما المستوى الثاني الذي تتباين فيه الأداءات فهو مستوى السلاسة اللغوية، أو ما يطلق عليه التربويون (درجة الانقرائية)، وهي أن يقرأ الشيء فيفهم ويتم تذوقه والاستمتاع به إلى درجة لا بأس بها – (المترجم).

إن هذه العناصر البسيطة يجب أن تؤسس المحور الأدائي في تدريس العلوم، والذي تدور حوله اجتماعات ولقاءات فريق العلوم؛ بهدف تطوير أدائهم وضمان دوام التركيز على هذه الأداءات بشكل متسق وثابت، وإذا قاموا بذلك بالفعل؛ فإننا سنتحرك خطوات سريعة عظيمة نحو ضمان نوعية تعلم في العلوم، ذات جودة، لكل الطلاب.

دعنا الآن ننظر معًا إلى واحدة من أكثر أسس الفكر العلمي والاستكشاف أهمية وقيمة – الرياضيات.

الفصل السابع

كيف نمنح الرياضيات مغزى وهدفًا

" إنه ليس من الواضح بعد ما إذا كان الاختيار الأفضل للجميع هو الجبر المعتمد على التاريخ باعتباره التيار أو الرافد الرئيس، ذلك التيار المفعم بالحيوية أساسًا بسبب قوة التجريد. إن المعلمين بحاجة إلى التركيز على التفاعل الداخلي بين الأرقام والأعداد؛ بخاصة في التعبير عن العلاقات الكمية في جمل موظفة ذات مغزى وقصد بيِّن، لنجعل الرياضيات ذات مغزى وهدف، فإن القراءة والكتابة والتفاعل بين الكلمات والأرقام و(المعروفة بـ Rs٣) يجب أن تكون مندمجة مع بعضها البعض بصورة جيدة في ذهن كل طالب".

لين ستين

" لم أعد أستطيع أن أتخيل تدريس الرياضيات دون جعل الكتابة عنصرًا متكاملاً من عناصر تعلم الطالب ".

مارلين بيرنز

إن الرياضيات تتخلل كل شيء في حياتنا. وإذ أردنا لكل طلابنا أن يصبحوا مستخدمين للرياضيات ذوي ثقة في أنفسهم وانسجامًا وراحة في التعامل مع الرياضيات، وذوي قدر معرفي متميّز في الرياضيات، فإننا بحاجة إلى أن نضمن تلاحم وثبات واتساق مناهج الرياضيات، تلك المناهج التي يتم تعلمها دائمًا بنفس العناصر القوية المؤثرة في تركيب الدروس الجيدة (كما مرَّ بنا من قبل – المترجم)، التي دوامنا النظر إليها في كل فصل، من فصول الكتاب، وتلك التي تعتمد اعتمادًا واضحًا على الإلمام بمبادئ القراءة والتحدث والكتابة.

ومثلما هو الحال مع فنون اللغة، فإن معايير الرياضيات تستحق عملاً شاقًا متجددًا. وكما كتب كذلك حديثًا: هل عمل مقاييس الرياضيات، بما في ذلك معاييرها القومية، تأخذنا بشكل أقرب إلى هدف الوصول إلى رياضيات ذات مغزى وهدف، وإجادة ممارستها، بالنسبة للجميع، وعندما يهدأ الجدل السياسي، هل سنقوم بتدريس المعايير الصحيحة من بين كل معايير الرياضيات هذه، وبالقدر المناسب تمامًا – تلك المعايير التي يمكن أن تحدث روابط قوية بينها، وبين العالم الحقيقي في القرن الحادي والعشرين؟

الرياضيات: هل نحن ندرِّس المطلوب تدريسه منها؟

يجب النظر إلى هذه المناقشة باعتبارها وجهة نظر معارضة لصعوبة المحتوى المعرفي المتعلق بالرياضيات، ومعارضة كذلك للقدرة على تقليل أو خفض الإمكانات أو الاعتبارات الأكاديمية للطالب.

إن معظم الطلاب يرسبون في الرياضيات، أكثر من أية مادة دراسية أخرى (سنغام، ٢٠٠٥م؛ وستين، ٢٠٠٧م). هناك حقيقة وواقع يسهمان بشكل، غير متناسب، في هذا التردي الأكاديمي وهذه المعدلات من الإخفاق. وقد بدأ الكثيرون يتساءلون عن مدى الإدراك الذي علينا أن نبذله؛ بما يتطلب من كل الطلاب أن يتعلموا الرياضيات القائمة على المفاهيم الجبرية الأكثر تجريبًا؛ بخاصة عندما يمكن توضيح أية علاقة أصلية (حقيقية) بينها وبين مكان العمل (مايير ٢٠١٠م؛ وستين، ٢٠٠٧م؛ وولك، ٢٠١٠م). وتعلق التربوية والمؤلفة ديبورا مايير، على ذلك، بشكل غاضب، فتقول مقترحة، إنه قد يكون أمرًا مفيدًا أن نتساءل حول الغرض القائل: إن على كل منا أن يدرس الجبر المتقدم –وإذا واصلنا المضي في ذلك الاتجاه نحو جعل إجادة الجبر هو حجر العثرة الذي يصادفنا نحو دراسة أبعد، فلماذا لا نزيل، من الطريق أصلاً، الحجر العثرة بدلاً من ذلك؟ (٢٠١٠م، ص ٢٣).

وبمجرد أن نبدأ في توصيف معايير أخرى (على سبيل المثال: معايير قومية)، فإنه علينا أن نواصل فحص هذه المعايير، ليس من حيث عددها فحسب، ولكن أيضًا من حيث

طبيعة معايير الرياضيات – المعايير الاصطلاحية للـ «الجبر المعتمد على الرياضيات كمدخل رئيس»، والذي يجعلنا نبدو مترددين، لأن ندقق النظر فيه بأمانة ودقة. هل المنهج العملي التقليدي للرياضيات يعدُّ الطلاب للحياة، أو لأنواع من العمل قد يصادفونها في حياتهم العملية– حتى الأعمال ذات المناحي العملية منها أو التي تتطلب معرفة تكنولوجية عالية؟ أو هل ستكون معايير الرياضة المختلفة – ومتطلبات المقرر –أكثر مغزى وقصدية؟ إن الإجابة المتعلقة بهذه الأسئلة يمكن أن تكون لها نواتج إيجابية متميزة.

إن الحاجة إلى التفكير الرياضي، وكذلك الحاجة إلى رياضيات ذات معنى «التفاعل المتبادل بين الأرقام والكلمات» والإلمام بمبادئ القراءة والتحدث والكتابة، تلك الحاجة لابد من أن تكون ملمحًا رئيسيًّا في تعليم الرياضيات (ستين، ٢٠٠٧م، ص ١٠). ولمناقشة هذه القضايا، فربما يكون الطلب الأول لكل المهتمين بالرياضيات هو تقليل هذا العدد المتقعر الصرف من المعايير.

تبسيط معايير الرياضيات

إن عضو هيئة التدريس بجامعة ستانفورد، د. جيمس ميلجرام، مقتنع بأن «النجاح الذي لا يصدق» لأعلى البلاد إنجازًا في الرياضيات يكمن أو يمكن أن يعزى –مباشرة – إلى الحقيقة القائلة: إنهم يدرسون فقط – وعن قصد – موضوعات رياضية قليلة –كل عام (دي فايس، ٢٠٠٦م). في الولايات المتحدة الأمريكية، فإن الوثائق النمطية للمعايير تتضمن(٥٠) موضوعًا لكل مستوى صفي. ولنا أن نتخيل إلى أي مدى يمكن أن يكون عمق التطبيق الخاص بكل معيار من هذه المعايير الخمسين – ومدى نجاح الطالب – وإمكانية حدوث هذا النجاح، إذا وصلنا إلى مستوى يفي بكل هذه المعايير (دي فايس، ٢٠٠٦م). لقد رأينا في الفصل الثاني دليل تقليل عدد المعايير، كما رأينا أمثلة للمدارس التي قامت بتلك الخطوة الشجاعة في إحداث أكبر قدر ممكن التقليل لمعاييرهم في الرياضيات، ورأينا كذلك تلك الزيادات المذهلة في الإنجاز؛ كنتيجة لهذا الإنقاص والتقليل.

ولعدة عقود، فإن د. ويليام شميدت، عضو هيئة التدريس بجامعة ولاية ميتشجان، كان ضمن طليعة من أسهموا بجهودهم البارزة في تقليل عدد المعايير التعليمية بالولايات

المتحدة الأمريكية، وكان كذلك في طليعة من قاموا بتدريسها بأسلوب، يسبغ عليها المغزى والقيمة بالنسبة للمعايير الجيدة، وقد كتب معلقًا على ذلك بقوله:«نحن بحاجة إلى أن نركز على عدد صغير وكافٍ من الموضوعات؛ لكي نجعل المعلمين قادرين على أن يمضوا شهورًا – وليس أيامًا – في تدريسها» (مجموعة التأكيدات، ٢٠٠٨م، ص ٢٢). الآن، بالضبط هناك ولع (هوس) في الولايات المتحدة الأمريكية لتحزيم كل مستوى صفي بمجموعة كاملة من الموضوعات المتداخلة، التي تجعل ذلك الأمر مستحيلاً (يقصد المؤلف بكلمة «الأمر» – التركيز على عدد صغير من الموضوعات – المترجم). وكما كتب شميدت مؤخرًا: «لقد تمت تغطية كل شيء في كل مكان» (يقصد المؤلف بذلك أنه قد تمت تغطية المستويات الصفية بمجموعة من الموضوعات المتداخلة – المترجم) (٢٠٠٨م، ص ٢٣). إن هذه الوفرة والغزارة من المعايير ووثائقها هي التي تؤدي إلى بزوغ تلك الظاهرة المعروفة جيدًا باسم «تنويعات عديدة ونمطية ضمن مناهج تحمل نفس العنوان» (يمكن لنا أن نسميها بشكل مشابه «أوتار متعددة ولحن واحد» – المترجم) (٢٠٠٨م، ص ٢٤). هل يمكن للمعايير القومية الجديدة أن تضع نهاية لهذا؟ إن ما لدي من علاقات وصلات متعددة مع معظم المنظمات والهيئات العاملة في مجال الرياضيات لا يرجح اليقين الكامل في تدريسها.

إننا بحاجة إلى أن ندرِّس عددًا أقل من المعايير الأكثر ضرورة وأهمية، والتي تمكننا من أن ندرَّسها بعمق أكبر؛ لنحقق ما بها من مغزى وهدف. كما أننا بحاجة – كذلك – إلى أن نتحرك بشكل متسارع تصاعدي – وبشجاعة –لأن تزايد تلك الحصة من معايير الرياضيات، التي تتميز بوجود صلات قوية وملموسة بالنسبة للمعنى والتطبيق – تلك الروابط التي ستحفز الطلاب على التركيز فيما يتعلمونه ومواصلته عندما يصيبهم الإحباط. ودون ذلك، ستستمر الرياضيات في كونها «التمرين الأمثل» في «الإشباع أو الإرضاء المؤجل» (ستين، ٢٠٠٧م، ص ١٢).

اختراق حاجز الصمت : تدريس الرياضيات المعتمد على الجبر

يعدُّ لاين ستين واحدًا من بين أكثر تربويي الرياضيات حكمة وسعة أفق وتقديرًا. كما أنه أيضًا تلك المجموعة المتنامية، الذين عهد إليهم بالتساؤل حول المحور الأساسي

للمعايير الحالية للرياضيات. وفي مقالة رائدة لمجلة «القيادة التربوية» تحت عنوان «قضية: كيف نجعل الرياضيات محسوبة»، ألقى هذه القنبلة: «لم يعدْ واضحًا حتى الآن ما إذا كان الاختيار الأفضل للجميع هي تدريس الرياضيات على الجبر المغرق في التاريخ (وليس التاريخي «كصفة مجردة» كما وضعها المؤلف؛ إذ سيبيّن احتكامنا إلى السياق في السطور التالية مدى دقة الوصف، الذي آثرناه لوصف تراثية الجبر وقدمه – المترجم)، والذي يرتبط أساسًا بقوة التجريد في فهمه (٢٠٠٧م، ص ١٢). إن التجريد عدو، كما يلاحظ: «لأنه كلما زاد مستوى التجريد، ضعفت الرابطة المؤدية إلى المعنى، وزاد بالتالي إبهامه وغموضه – وكلما زاد غموض المعنى، قلت الدافعية إلى التعلّم، ونقصت معدلات الفهم، وتراجعت فرص نجاح المقرر – وكذلك – ولأسباب أخرى عديدة – ضعفت الإمكانات والاستعدادات اللازمة للتعلّم الجامعي.

يقول الدكتور مانو سنغام، الأستاذ بجامعة كاز الغربية «إن الرياضيات تحظى بأقل معدلات الاجتياز في اختبارات الكفاءة على مستوى كل المجموعات» (٢٠٠٥م، ص ٨٤). وفي كليفلاند بولاية أوهايو، حيث يعيش الكتور سنغام، نجد أن ٢٠٪ فقط من الطلاب يجتازون امتحانات الولاية في الرياضة، عند خوضهم لها لأول مرة (ص ١٥).

إن السؤال الذي علينا أن نطرحه هو : نتيجة كل هذه المعاناة والألم الأكاديمي، هل هناك قدر مناسب من مكاسب الحياة الواقعية فيما وراء المدرسة؟ (بعد الانتهاء من الدراسة والانخراط في الحياة الواقعية العملية – المترجم)، هنا، في تلك النقطة تحديدًا، يبدو الأمر شيقًا ومثيرًا.

الرياضيات وصلتها بالحياة الواقعية

في مقال «حلّ مشكلات الحياة الواقعية» (١٩٩٧م) بيّن هنري بولاك أن الواقع العملي – بالفعل يحتاج إلى دراسة مهارات تفكير رياضياتية أكثر تعقيدًا، ويتطلب قدرة أكثر على حلِّ المشكلات، ولكن هذه النوعية من المهارات والقدرات نادرًا ما تدرج في استخدام الجبر أو تدريسه، أو ضمن الرياضيات المتقدمة.وإذا أردنا بالفعل أن نعدَّ الطلاب للاحتياجات الرياضاتية، والقدرات الرياضاتية المطلوبة للاتجاهات الحالية والمستقبلية؛ فإن ذلك

سيستلزم منا إدراكًا وجهدًا أكبر لكي نعطيهم فرصًا أكبر للإمداد بالرياضيات اللازمة لمواجهة المواقف المعقدة والمشكلات الحرجة، مثل تلك المشكلات التي يواجهونها في مواقع العمل الحياتية.

ويضيف ستين، متفقًا في الرأي، قائلاً: في عالمنا الواقعي، فإن الطلاب –بالفعل– بحاجة إلى تجريد أقل، ورياضيات أكثر تقدمًا. إنهم يحتاجون إلى رياضيات أكثر في المدرسة الأساسية والوسطى. وكما يحدد ستين (.. وكما أكدت لقاءاتي الشخصية مع معلمي العلوم والرياضيات)، فإن الحياة والعمل يضعانا في مواقف متزايدة ومتتابعة من التحديات والمشكلات المعقدة، التي تتطلب فهمًا وإدراكًا رياضياتيًّا وحلولاً تعتمد على الرياضيات. إن العالم الواقعي يتطلب «تفكيرًا واضحًا وصريحًا مع مهارات أساسية (على سبيل المثال: قواعد الحساب والنسب المئوية والتناسب» (ستين، ٢٠٠٧م، ص ١٣). إن الطلاب لا يحتاجون إلى أن يتعلموا مزيدًا من اللوغاريتمات المتقدمة، والتي لن يستخدموها في حياتهم مطلقًا، حتى إذا عملوا كمهندسين أو علماء. إن ما يحتاجونه – بالفعل– هو أبعد بكثير، ويتمثل في فرص كثيرة للممارسة والتطبيق «لمهارات بسيطة» ؛ لأنهم يتحدثون بصراحة عن قضايا، مثل:« الاحتباس الحراري، ورسوم التعليم الجامعي، وأسعار الغاز» – موضوعات ثرية في معلوماتها، والتي يمكنها كذلك أن تستثير حماسهم في تطبيقات مذهلة ومفاجئة (ستين ، ٢٠٠٧م، ص ١٣).

لقد أرجأنا هذا الإحصاء بقصدية واضحة لعدة عقود. ويحسم أرنولد باكر هذا الأمر بقوله: يجب على المدارس أن تستبعد «مناهج الرياضيات الفاشلة»، والتي تصر على المنهج العملي المتقدم، ولكنه يحال في نهاية الأمر – إلى تطبيقات فكرية صرفة» (١٩٩٧م، ص ص: ١٣٨ –١٣٩). لقد وجد باكر أنه حوالي (٤٪) فقط من السكان– هم المهتمون والمشتغلون بالرياضيات بصورة بحتة، ورواد الفضاء، والفيزيائيون، وأن مجموعة فرعية ضئيلة للغاية من المهندسين – يستخدمون المفاهيم الجبرية المتقدمة في عملهم. ولكن ما المعدل الذي نحتاجه من الرياضيات –حتى بالنسبة لهذا المعيار العالي من الاستخدام المهني؟

من يحتاج إلى الرياضيات المتقدمة؟

لكي نجبر كل طالب على أن يدرس الرياضيات ذات المستوى العالي، سواء سيستخدمها أم لا يستخدمها في حياته بعد المدرسة، لهو عقاب قاس وغير طبيعي.

رون وولك

إنني أتساءل كم عدد الذين يهتمون بجدية لتلك المجموعة الهائلة من نظم الأرقام حول الرياضيات واستخدامها في مكان العمل في التقرير التربوي الأسبوعي، بالنسبة للمبتدئين، فإن حوالي (٨٠٪) من إجمالي العمل – بما فيها أولئك الذين يعملون في أرقى الوظائف وأعلاها أجرًا في أرفع المناصب العملية تميّزًا – لن يستخدموا أبدًا أي شيء من الرياضيات المتقدمة أو العادية، يتجاوز عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة.. (٨٠٪) !! (لك أن تتخيل كم يكون عددهم – المترجم). حتى بين أولئك الذين يشغلون أكثر المناصب أو الاتجاهات العملية في الحياة ربحًا وبشكل متنامٍ لا مثيل له، ممن يطلق عليهم «أصحاب الوظائف ذات الياقة البيضاء»، فإن بينهم (٣٠٪) فقط يستخدمون الجبر في المستوى الأول، وحوالي (١٤٪) فقط من المجموعات الفرعية ذات التعليم الأرقى والعالي سوف يستخدمون الجبر في المستوى الثاني. وإجمالاً، فإن هناك أقل من (٥٪) من قوة العمل سوف تستفيد بشكل دائم من الجبر في المستوى الثاني، أو أية مقررات أخرى متقدمة (كافاناه، ٢٠٠٧م).

ومن بين التساؤلات الواردة: هل يكون من الأكثر حكمة أن نستبدل بعضًا من مقررات الرياضيات المتقدمة برياضيات تطبيقية، وإحصائيات، أو تحليل بيانات لأي نوع من أنواع الأمور أو الظواهر التي نستخدمها في حياتنا العملية؟ وإلى أي مدى يكون من الحكمة أن نجعل المستوى الثاني للجبر، هو المعيار الجديد للدخول إلى الدراسة الجامعية أو التخرج (كما تفعل معظم الولايات المتحدة الأمريكية الآن؟) (أنا شخصيًّا لم أدرس

مطلقًا المستوى الثاني للجبر، وكذلك الأمر بالنسبة لعديد من أكثر أصدقائي نجاحًا وتميزًا في دراساتهم الجامعية).

السؤال التالي هو: من بين الاتجاهات العملية التي ترتبط بدراسة الرياضيات والعلوم، فإلى أي مدى يستخدمون الجبر (بمستوييه – المترجم) أو مقررات في الرياضيات الأكثر تقدمًا في مجال العمل؟

ما المعدل المطلوب من الجبر ؟

لقد تحدثت شخصيًّا مع أعداد غفيرة من الذين يدرسون الجبر المتقدم وحساب المثلثات أو الإحصاء في تدريباتهم، التي تعقد لمرحلة ما بعد المرحلة الثانوية، كمتطلب أساسي للمدرسة العليا وللإعداد الجامعي. وهذه المجموعة كانت تضم المرضات والحرفيين والعلماء وعددًا من المهندسين. إنهم يعملون في مصانع الطاقة النووية والمعامل والمستشفيات، وصناعات الدفاع والفضاء الجوي. إنهم جميعًا يمضون معدلات ضخمة من الوقت، يتصببون في عرقهم، في مضيهم نحو المقررات التجريدية الصعبة في المدارس العليا والجامعة؛ بالإضافة إلى وجود/ عدم وجود تفسير بسيط للكيفية التي يؤدون بها ذلك، أو ما إذا كانوا قادرين على أن يطبقوا ما تعلموه في مجال عملهم، وبالنسبة لشخص ما، فقد كانوا حازمين للغاية في إبلاغي بأنهم نادرًا– بل حتى إن حدث ذلك– ما استخدموا مثل هذه العمليات من الرياضيات المتقدمة في العمل. كما أخبرني العديد أن الصيغ الجبرية التي استخدموها بالفعل – بشكل نادر جدًّا – كانت عادية للغاية، وبسيطة، وبمنتهى الأمانة، كان يمكن لأي شخص أن يتعلمها في الفصل باستخدام آلة حاسبة (ص ٢٠٠).

ومنذ عدة سنوات، ليست بالماضي البعيد، أخبرني عمي ليوداوست، والذي كان وقتها قد تقاعد– لبلوغه سنّ المعاش – من الخدمة في شركة بوينج (إحدى الشركات العملاقة في الطيران – المترجم) في مقاطعة سياتل بولاية واشنطن، لقد كان واحدًا من أعلى المستويات الهندسية بالشركة (مهندسًا من الدرجة الأولى بالشركة – المترجم)

الرئيسة، لقد أخبرني بأنه – طوال كل تلك السنوات – نادرًا ما كان يستخدم المستويات المتقدمة من الرياضيات على المستوى الجامعي. وفي الحقيقة، فإنه لم يذهب إلى الجامعة إطلاقًا.

إن هذه اللقاءات والمقالات الشخصية تؤكد النتائج التي توصل إليها التقرير الصادر عن «التربوي الأسبوعي» وكذلك في الخلاصات التي توصل إليها المعلمون والتربويون، أمثال باكر وستين.

ماذا عن المستقبل ؟

هل يمكن أن يتزايد الطلب على منهج الرياضيات العملي في المستقبل؟ ربما – وهذا يفسر سبب ضرورة أن نواصل التأكد من أن الطلاب يتلقون أساسًا طيبًا في معظم معايير الرياضيات الضرورية والعملية – خلال موضوعات الجبر والهندسة. ولكن يجب علينا أيضًا أن نبدأ بعملية تقليل معدل المعايير، بدءًا بأكثرها تجريدًا، والعمليات الرياضية المعتمدة على الجبر، تلك العمليات التي لا يستطيع معلمو العلوم والرياضيات تعريفها كعمل تكنولوجي راقٍ أو مرتفع القيمة. إذا أصبح بعض هذه العمليات مهمًّا، وذا علاقة بالأداء العملي لكل من الرياضيات والعلوم، فإنهم بالتأكيد (معلمو العلوم والرياضيات) سيسمحون لنا بمعرفتها، وسنكون بالتأكيد سعداء لأن نعيدها مرة أخرى إلى ميدان المناهج التي تتم دراستها، وقد اكتسبت ذلك الفارق الجوهري، والذي مؤداه: أننا سنكون قادرين على أن نخبر الطلاب بالكيفية، التي يمكنهم بها تطبيق تلك الرياضيات في الحياة الواقعية.

إن الأقسام الجامعية والهندسية يجب أن تقوم بفحص هذه الأفكار بأسلوب استبطاني بحت، وأن يكون لديها استعداد للنظر في المعدل المطلوب بالضبط من المناهج، والذي يعد– بالنسبة لهم – أساس الانطلاق في تشكيل المقرر المناسب، بدلاً من التركيز فقط على الإعداد الفعلي للمنحى العملي في الحياة. ويجب ألا يعترينا الخجل من إخبار

الطلاب بأن ثمة مدى عريضا من الموضوعات الجامعية الرئيسة، لا يحتاج في استيعابه وفَهمه وتطبيقه إلا حدًّا أدنى معقولاً من مقررات الرياضيات الأساسية.

على مستوى الولاية والمستويات القومية، فإن أولئك الذين يكتبون معايير الرياضيات، عليهم أن يبدأوا أعمالهم المهمة بطرح الأسئلة الصعبة، ثم يتمُّ التقليل بالنسبة للمعايير بعدها، في حرص وحذر على ضرورة تناسب أكثر المفاهيم المتعلقة بالرياضيات المعتمدة على الجبر تجريدًا – ما لم يستطيعوا بحق أن يبرروا من قبل الأعمال ذات الصلة بالرياضيات – وأنا أؤمن بضرورة أن يرتبط تحديد الولاية بالضرورة المطلوبة لتدريس الجبر في المستوى الثاني بإعادة فحص مدى الحاجة إليه، وقد نطلب أو نتمنى إحلاله بمتطلب آخر للطلاب، يتمثل في أن يتلقوا مناهج رياضيات تطبيقية ذات نوعية متقدمة ومناهج إحصاء رفيعة المستوى (والتي علينا أن نشرع في بنائها وتجريبها على الفور).

ولحسن الحظ، فإن المدارس والإدارات التعليمية ليست مضطرة إلى أن تنتظر حتى أن نفرغ تمامًا من بناء هذه المناهج (مثلما سنضطر نحن إلى الانتظار لنرى ما إذا كانت المعايير القومية سوف تحفز التقدم في هذه المجالات أم لا).

المدارس والإدارات التعليمية : ما الذي علينا أن نفعله الآن؟

إن التصحيحات التالية يمكن تطبيقها على الفور، وضمان تحقيق منافع جمة.

دع الفرق تكون خرائط معيارية موجزة ومفضلة (ذات سند) لكل مقرر رياضي على كل مستوى صفي.

وبغض النظر عن طبيعة المعايير القومية، فإنه علينا أن نتجه صوب هدف تقليل المعايير إلى القدر، الذي يصل إلى حوالي (٥٠٪) من المعايير الحالية للولاية، ويقدم الفصل الثالث عملية بسيطة لأداء ذلك الهدف، تحتكم إلى وجود الدليل الدامغ على أن أية محاولة تجميع واقعية، تستند إلى التقليل المنطقي الجيد للمعايير، إنما هي –في حقيقة

الأمر – تضيف كلاً من: النوعية المرتفعة، والزيادة في معدلات النجاح في الاختبار بشكل متميز. بالإضافة إلى ذلك– وكما رأينا من قبل، في فصل من فصول هذا الكتاب – فإننا عندما نقلل عدد المعايير، فإننا نزيد – وبضربة واحدة – مناهج معتمدة، موثوق في قدرتها من جهة، ومناهج عملية قابلة للنجاح والحياة من جهة أخرى، تلك المناهج التي تسمح لنا بتدريسها بالعمق الكافي المطلوب، وأن نتأكد في الوقت ذاته من تعلمها بالفعل، وذلك – بلا جدال – العامل الذي يؤثر بأقصى ما يمكن على تعلم الطالب ومعدلات درجات الاختبار.

وبمجرد أن نبني (نشكل) خريطة المعايير الشائعة الاستخدام لدينا، فإننا بحاجة إلى أن نستفيد من أكثر الاستراتيجيات التعليمية وضوحًا وتأثيرًا.

كن واثقًا من امتلاكك القدرة على استخدام استراتيجيات التدريس الفاعلة في كل المستويات، بدءًا من مستويات ما قبل المدرسة (الأول والثاني) حتى المستوى الثاني عشر، فيما يتعلق بمقررات الرياضة. في نظام تعليمي ما، يتسم بتحقيقه لأعلى معدلات الرسوب في الإنجاز، فإن كل قسم من أقسام الرياضيات في هذا النظام، يجب عليه – بداية – أن يشكل مجموعة، تختص بتوضيح وإعادة وعرض كيفية تطبيق المكونات النمطية للتدريس الفعال، التي وضعناها عبر كل صفحات هذا الكتاب. وإذا بدأ كل معلمي الرياضيات – بجدية – في تطبيق النمذجة والممارسة الموجهة والفحوص التقيمية للتأكد من مستوى الفهم – في كل درس – فإن الأثر سيكون مذهلاً للغاية. لقد أثبت دايلان ويليام – إحصائيًّا – أن هذا وحده كفيل بأن يرفع مستوى الولايات المتحدة الأمريكية في الرياضيات إلى أن تكون واحدة من أفضل خمس دول في التصنيف الدولي، في إنجاز تعلّم الرياضيات.

ابدأ – من خلال تنظيم ما – في أن تمنح الطلاب فرصًا مبدعة ومتكاملة لتحقيق فهم أعمق وتطبيق أفضل للمفاهيم المتعلقة بالرياضيات الضرورية. ينبغي على فرق معلمي الرياضيات – بصورة منتظمة – العمل على تعريف وتحديد وتطوير

التطبيقات، والفرص المتاحة للتفكير والتحليل بقدر الإمكان للمفاهيم المتعلقة بالرياضيات، والتي تم تقليلها إلى أعلى قدر ممكن. وهذا سوف يتحسن – بصورة كبيرة – بتطبيق الوصيتين التاليتين :

١ - مساعدة معلمي الرياضيات – بالاستعانة بأساتذة جامعيين أكفاء في العلوم والرياضيات (من خلال لقاءات مشتركة) – على بناء أو تنسيق مراجعة تنظيمية متكرر بمعايير الرياضيات؛ ليتم على إثرها تحديد أي المعايير، قد ثبتت الحاجة إليه بالفعل في مجالات العمل المختلفة، وأيها لم تثبت الحاجة إليه. إنهم يستطيعون، كذلك، أن يخبرونا عمّا افتقدناه من هذه المعايير عند التطبيق (ثمة إحصائيات تطبيقية ترصد ذلك، أو احتمالات مدروسة؟)، كما أنه باستطاعتهم أن يخبرونا بأية اقتراحات عن مشاكل العمل المتوقعة، وطبيعة المحفزات، التي يمكنها أن تجعل الرياضيات واقعًا حيًّا بالنسبة للطلاب، كل هذا يمكن أن يتحسن من خلال التكامل، مع الإلمام بمهارات القراءة والتحدث والكتابة.

٢ - إحداث التفاعل بين القراءة والكتابة والمناقشة، وبين مهارات حلّ المشكلات والتطبيقات والتفسيرات المصاحبة لها. وسوف نرى إلى أي مدى يمكن أن تكون القراءة المتمعنة والكتابة الرياضية المحفزة للتدبير والتعليل ومهارات التفكير. علينا أن نمنح الطلاب فرصًا منتظمة لأن يستخدموا الكتابة في حلِّ المشكلات وإثبات الحلول المتوصل إليها لهذه المشكلة، وتفسير الخرائط المعرفية والأشكال البيانية والجداول، أو أية أشكال أخرى من تنظيم البيانات والمعلومات.

التفاعل المتبادل بين الأعداد والكلمات

لإكساب الرياضيات قدرًا أكبر من المعنى، علينا ان نضاعف جهودنا لكي نحدث تعاونًا بين المفاتيح الثلاثة الرئيسة في مناهج الرياضيات (القراءة/ الكتابة/ العلاقة بين الأعداد والكلمات). وبالنسبة لـ"ستين"، فإنه يرى أن الإلمام بمبادئ القراءة والتحدث

والكتابة– يشكلان مفتاحين أساسيين من هذه المفاتيح الثلاثة – ويتبقى المفتاح المفقود لتعليم أفضل للرياضيات. إن التعلّم العملي العميق يعتمد على التبادلية «أي ذلك التفاعل المتبادل بين الأعداد والكلمات»؛ بخاصة في التعبير عن العلاقات الكمية في جمل تامة المعنى (ستين، ٢٠٠٧م، ص ١٠). إن هذه الصلة بين الرياضيات وذلك الإلمام بقواعد القراءة والتحدث والكتابة، تصبح أكثر وضوحًا لدى صيغة ستين في أن كل الرياضيات لها قاعدتان أساسيتان: الإحصاء والتفسيرات المصاحبة له، والنصيب الأكبر من حصة الرياضيات تقع في التفسير. وبالنسبة للأرقام واللوغاريتمات؛ فإنه لكي يكون لها معنى وقيمة؛ فإنها لابد من أن تكون مفسَّرة ومطبَّقة؛ لكي تخدم الأغراض الإنسانية (ص ١٠). ولكي نصبح مواطنين وعاملين فاعلين ومؤثرين، فإن الطلاب يجب أن يتعلموا أن يفسروا كلاً من الأرقام والنص، في امتزاج تام بينهما في كل من: كتب الرياضيات المدرسية ووثائق الحياة الواقعية.

إن الطلاب يحتاجون إلى فرص متكررة ودائمة؛ ليعبروا عن تفسيراتهم الكمية في مناظرات مفتوحة وفي عروضهم لأفكارهم. إن مثل هؤلاء المفكرين، الذين يجمعون في قدراتهم بين الفَهم الرياضي والقدرة على التعبير عن ذلك الفَهم بشكل أدبي، هم – بمنتهى الدقة والإحكام – ما يبحث عنه المستخدمين وأصحاب الأعمال – أولئك الذين يستطيعون أن يقرأوا ويتحدثوا ويكتبوا أو يتواصلوا مع الآخرين؛ من أجل تحقيق أغراض عملية «في العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية»(ستين، ٢٠٠٧م، ص ١١). سوف يتمتع الطلاب بذلك، وسيتمتعون كذلك بالفرصة المتاحة لهم لأن يعقدوا «مناظرات كمية» التي تكشف عن قوة الأرقام.

المناظرات الكمية في كل مادة دراسية

إن الرياضيات مادة تتسم بإعجاز في الترتيب ورشاقة في التنسيق، ولكنها في المقام الأول– قبل أي شيء تكتسب هذه الملامح بصفة قصدية، تتركز في أنها تساعدنا على عمل «المناظرات الكمية، وعرضها شفهيًّا وتحريريًّا». أما هذه المناظرات، فإنها تلمس كل

جانب من جوانب حياتنا: «وفعليًّا، فإنها (هذه المناظرات) تلمس كل مادة دراسية، نتعلمها في المدرسة هي عرضة لأن نستخدم فيها بعضًا من المناظرات المنطقية أو الكمية، التي تعتبر دليلنا على ما نتوصل إليه من خلاصات (٢٠٠٧م، ص ١٢)».

إن الأرقام عنصر أساسي في الكتب العامة أو المتخصصة وكذلك في المقالات. وبمجرد أن يقرأ الطلاب، ويستجيبون للمناظرات الكمية، فإنهم يستطيعون أن يصقلوا تلك العادات العقلية التي سبق لنا التحدث عنها (المبادئ العقلية الأربع لدى كونلي) في هذا الكتاب، بينما هم يتحاورون ويحلّون المشكلة ويتوصلون إلى استنتاجات، ويوفقون بين وجهات النظر المتناقضة. إن المناظرات غالبًا ما تؤثر في معدل استخدام الأعداد والإحصائيات، إما أن يتوقف استخدامها، أو أن تزيد الحاجة إلى استخدامها؛ كما يحدث عند الكتّاب ليتقدم مستوى عروضهم وتوقعتهم وتفسيراتهم، هذه هي المناظرات الكمية.

إن إمكانية التسهيل التي تتيحها الأعداد تساعدنا على أن نكون أكثر دقة في زنة الأمور وتقديرها، وتحليلها، وتجميع شتاتها، وتحليل العوامل الديموغرافية المختلفة، وفَهم الاختيارات التي يقومون بها، وتحديد أحقية من ننتخبه بأصواتنا، وتحديد كيفية انتقاء بضائع تسويقية مؤثرة، وخدمات فاعلة، ومعايرة أو قياس الطبيعة الاجتماعية أو السلامة السياسية (أطلق عليها المؤلف كلمة «الصحة» بدلاً من السلامة، وفي رأينا أنها أدق في التعبير عن الانتقاء والاختيار والمبادأة واتخاذ القرار، لأن أغلبها في أيدينا ويتم بإرادتنا، وذلك على عكس مفهوم الصحة والمرض الذي يمثل جانبًا كبيرًا منه مسألة قدرية لا دخل للإنسان بتحديدها – المترجم)، وعمل التوقعات، وتقييم ضمانات نجاح حملة، والنظم والسياسات المتبعة، والوعود المبشرة بتحققها أو إنجازها، والقيام بمخاطرات ذكية محسوبة فيما يتصل بمخزون ما أو احتياطي. إننا بحجة إلى الأعداد لعمل وعرض الميزانيات الذكية، أو أن نحدد إلى أي مدى أن نساند أو نتحمل العبء الاقتصادي الناجم عن محاولتنا لتقليل معدل الغازات المنبعثة من البيوت الزجاجية

المحميـة (الصـوبات)، وكـذلك علـى أن نتوقـع «متـى» سـتبدأ معـدلات البطالـة في الانخفاض، وتبدأ معدلات التشغيل في الزيادة في وظائف معينة.

ومرة أخرى، ثانية فإن المشاكل والتحديات التي ذكرت من قبل، نادرًا ما تتطلب رياضيات معتمدة على مستويات جبر متقدمة. إنها تعتمد أكثر على قدرتنا في القراءة والكتابة بمهارة، وكذلك قدرتنا على تفسير دلالات النسب المئوية للكميات، والمعدلات، والاتجاهات، والميول. إن مثل هذه العمليات تدعم – بشكل تقليدي – المناظرات الكمية التي نلقاها في المطبوعات العامة، التي تخبرنا بطبيعة المناقشات والمداولات الحالية عن القضايا التي تهمنا على مختلف الأصعدة: الاجتماعي والسياسي والتكنولوجي، في حياتنا الحالية، ألا ينبغي على الطلاب أن تتاح لهم الفرص؛ لأن يقرأوا ويناقشوا مثل هذه الوثائق الثرية بمحتواها من الرياضيات!

المناظرات الكمية في الأعمال غير الروائية المعروفة

إنني أنظر الآن في كتابين من أحسن الكتب مبيعًا، ضمن الكتب الموضوعة على مائدة جانبية، بجوار مكتبي، والتي أعتبر أن لها تأثيرًا ملحوظًا على كل من السياسة والفكر لدى أكثر القضايا الحالية. إن كلا الكتابين مكتوب بلغة واضحة، وبأسلوب نثري مقروء، كما أن كليهما قد تمَّ إثراؤه بـ«مناظرات كمية»، تجعل هناك استخدامًا واضحًا للعمليات الرياضية البسيطة لحلِّ المشكلات في العلوم الاجتماعية والطبيعية والفيزيائية.

يجادل فريد زكريا في كتابه «ما بعد العالم الأمريكي» (٢٠٠٨م) في أنه على الرغم من احتمال الانهيار الذي قد تشهده الولايات المتحدة الأمريكية، إلا أن الأمة الأمريكية، والعالم بأسره – على وجه العموم – يمكن أن يخرج منها بنتيجة أفضل. إن العولمة – كما يجادل فريد – هي السبب في هذه التطورات والتحسينات. وفي الغالب الأعم، فإن كل صفحة من صفحات الكتاب تتضمن أرقامًا وإحصائيات بسيطة، يمكنها أن تدعم ما يذهب إليه من آراء فيما يسوقه من مناظرات؛ فهو يبيّن لنا–على سبيل المثال

– أنه بسبب التجارة العولمية ومبادراتها، فقد هبط معدل الفقر العالمي من(٤٠٪)، بمتوسط عدد سكان العالم في عام ١٩٨١م، إلى (١٨٪) في عام ٢٠٠٤م، كما أنه قد تمَّ التخطيط لعدة مشروعات يؤمل مع تحقيقها أن يتراجع إلى(١٢٪) في عام ٢٠١٥م. وبعد ذلك الموضع من الكتاب، بعدة صفحات، يستشهد زكريا بمصادر متعددة، تبين أن هناك حوالي(٦٠٪) كنسبة انخفاض في الحروب، التي يشهدها العالم منذ بداية العقد الثامن من القرن العشرين (منذ ثمانينيات القرن الماضي)، وهذا يعني أننا – في الغالب – نعيش في حقبة أكثر سلامًا في التاريخ المعاصر (الذي تمَّ قياسه).

إن مثل هذه المناظرات تدلل على قيمة الأرقام والأشكال البيانية واتجاهات وميول الحياة الواقعية. إن هذه المناظرات يمكن أن تكون نقاط انطلاق لأسئلة إضافية، وإحصائيات، وتفسيرات مصاحبة لهذه الإحصائيات. وعلى سبيل المثال، ما مدى المصداقية التي يمكن أن تكون عليها هذه الأرقام الدلالية؟ هل يمكن لنا أن نعزو حدوث هذه التحسينات – بشكل حصري– إلى التجارة العالمية؟

إن توماس فريدمان في كتابه «ساخن ومستوٍ ومزدحم» (٢٠٠٨م) يعرض لنا وفرة زاخمة من الأعداد الشيقة والميول والاتجاهات المثيرة، والكسور والنسب المئوية المثيرة للدهشة، والتي يمكن لها أن تضيف مصداقية عالية إلى مناظراته عن الحاجة والفرصة لإيجاد عالم من طاقة أكثر كفاءة، وقوة أكثر فعالية. وعلى سبيل المثال، فإنه بمقارنة القوائم والجداول الواردة في الكتاب، التي توضح لنا البيانات التي يتم الاقتراع على كفاءتها فيما يشبه الاستفتاء وسعر البترول في روسيا؛ والتي يتوصل فيها المؤلف إلى بعض الخلاصات الشيقة عن ارتفاع مؤشرات البتروكيماويات (مجموعة الصناعات المعتمدة على البترول)؛ ذلك أنه عندما كان سعر البرميل الواحد من البترول عشرين دولارًا، كانت معدلات موافقة فلاديمير بوتن حوالي ٢٠٪ (على معدلات الإنتاج)، بينما عندما كان سعر البرميل الواحد من البترول مائة دولار (بما أدى إلى ارتفاع متوسط مستوى معيشته سكان روسيا)، جاءت معدلات موافقة بوتن إلى ١٠٠٪ (٢٠٠٨م).

إنك لا تستطيع أن تتوصل إلى مثل هذه الاستنتاجات باستخدام رياضيات ذات مستوى أعلى؛ بل يمكنك الوصول إلى هذه الخلاصات، من خلال استخدام إبداعي متواصل لهذه العمليات التقليدية والتي نقصد بها المناظرات الكمية – من أجل التوصل إلى حل مناسب لهذه المشكلات.

إن كتاب توماس فريدمان زاخر بمثل هذه الأرقام والإحصائيات، التي تذهب إلى القول: إن هذه الجهود الملتزمة سوف تقودنا إلى كشف علمي مذهل، مثير للدهشة، فعلى سبيل المثال، فإنه يلاحظ أن مكيفات الهواء، والتي يفترض أنها قد وصلت إلى حدود متميزة من كفاءة الأداء، إلا أنها مازالت هي الآن تؤدى بنسبة ثلثي ما يفترض لها من كفاءة في الأداء، مقارنة بما كان عليه أداؤها منذ عشر سنوات مضت. هناك أرقام أخرى، ذات دلالات توضح نصيب كل قطاع من قطاعات الاقتصاد بالنسبة المئوية التي تحيلها من إجمالي كعكة الطاقة (إجمالي الطاقة والإنتاج) (فمثلاً، يأتي النقل على رأس هذه القائمة بنسبة ٣٠٪) وكيف أن الجهود الجماعية، في أكثر المجالات فعالية وقوة، سوف تزيد من معدل مخزون (احتياطي) البترول، وتقلل من التلوث نتيجة احتراق الكربون، وتوجد اقتصاداً أكثر اخضراراً (أكثر اعتماداً على مصادر طاقة غير ملوثة للبيئة– المترجم) وأكثر تأرجحاً وعدم ثبات في الوقت ذاته.

ومرة أخرى، فإن مثل هذه الأرقام هي الأكثر قوة وتأثيراً فيما يمكن لهم أن يعرضوه علينا من فرص متاحة؛ لأن نستوفي منها ما نريد أن نصل إليه من دلالات –لكي يمكن لنا أن نحصي ونمدّ نطاق تفسيراتنا إلى المدى الذي يسمح لنا بفهمه الأغراض العملية التي نقوم بها، وهذه هي الكيفية التي يمكننا بها اكتساب التقدير والاحتفاء للتضمينات والتطبيقات المتعلقة بالرياضيات ومدى ثرائها وانتشارها في كل مناحي حياتنا.

إن الطلاب – بصورة نمطية – لن يقرأوا كل الكتب التي تدرس في فصول الرياضيات. ولكن ليس هناك من سبب يبرر عدم منحهم فرص لتلك المقتطفات أو

المقتبسات، والتي يتراوح عدد هذه الفرص من ١٥ —٢٠ فرصة، كل عام، لأن يقرأوا المقالات الحالية، التي تسمح لهم بأن يروا الأرقام في حيّز الواقع الفعلي. إن مثل هذه القراءة يجب —دائمًا — أن تبدأ بتقديم نمذجة كافية للطلاب، ومنحهم تدريسًا يبيّن لهم كيفية قراءة الوثائق والمستندات.

المناظرات الكمية مع المقالات الحالية

بينما أكتب ذلك، فأنا أنظر إلى مقالة في جريدة محلية عن مدى التكلفة المتوقعة لمنح التأمين الصحي لكل من لهم حق التأمين الصحي في ولايتي، لقد وجدت أن التكلفة الحالية للرعاية الصحية في الولايات المتحدة الأمريكية تصل الآن إلى(٢,٤) تريليون دولار، وأينما استخدم مقالة ما مماثلة لتلك المقالة في الفصل، فإنني دائمًا أنمذج للطلاب الكيفية التي أتساءل بها، حتى مع أي رقم آخر، هل(٢,٤) تريليون دولار مبلغ كبير على معدل هذا التأمين؟ كيف لنا أن نعرف ذلك؟ وبالمقارنة إلى ماذا؟ كيف يمكن مقارنة ذلك بإجمالي الاقتصاد —وما النسب المئوية التي يمثلها ذلك التأمين الصحي من إجمالي الإنفاق؟ (الإجابة: حوالي $\frac{1}{6}$ هذا الإنفاق الإجمالي)، لقد تلقى الطلاب صدمة من معرفتهم بأن اقتصاد الولايات المتحدة الأمريكية يصل تقريبًا إلى(١٦) تريليون دولار، ولمَ لم يكن الأمر شيقًا لأن نعرف الكيفية التي يمكن أن نقارن بها هذه النسبة المئوية بالنسبة لإجمالي الإنفاق الاقتصادي لدى دول أخرى؟

واصلت قراءة المقالة لأعرف أنه من المفترض أن تزيد تكاليف الرعاية الصحية من حوالي(١٣٠٠٠) دولار إلى (٣٠) ألف دولار في السنوات العشر القادمة بالنسبة لعائلة مكونة من أربعة أفراد (إلى أي مدى، يمكن للرعاية الصحية على المستوى القومي أن تتأثر بذلك؟) قد يمكنني أن أتوجه بالسؤال إلى مجموعتين متباينتين ليحددا الطريقة التي يمكن لنا بها مقارنة ذلك مع الزيادات المتوقعة في كل من: المرتبات والتضخم (يمكن كذلك استخدام معلومات إضافية، قد أقدمها فيما بعد).

من فضلك لا تخبرني بأن الطلاب لا يهتمون بمثل هذه القضايا، وأنهم لن يتمتعوا بالحديث – صراحة – عن مثل هذه المشكلات في أزواج (تعلم أقران) أو في مجموعات صغيرة، في كل أسبوع أو أسبوعين. لو أننا تبادلنا مثل هذه الأفكار معًا بصوت عالٍ مع طلابنا، وسمحنا لهم بأن يفكروا، وأن تبرز أفكارهم تلك على الورق، ثم يقارنون أفكارهم مع بعضهم البعض في أزواج، فإنهم سيكتسبون إدراكًا أعمق لتلك القضايا الحرجة والمهمة، في مقابل أن يحصلوا على متعة في أدائهم لذلك، فيما يشبه الصفقة.

ومرة أخرى، فإن النجاح هنا يتوقف على فرق المعلمين، الذين يتبادلون العمل، في جمع ما يتراوح من خمسة عشر مقالاً إلى عشرين مقالاً لكل مستوى صفي. بل إن عددًا من هذه المقالات يمكن استخدامه لسنوات عديدة (تصبح هذه المقالات جزءًا من المجموعة الدائمة أو المجموعة شبه الدائمة للفريق). وهذه المقالات يمكن انتقاؤها من الجريدة المحلية أو من مجلات أخرى، مثل «تايم» للأطفال، و«المدرسي الصغير»، و«شئون الطفل»، و«النيوزويك»، و«الأسبوع». (لقد رأينا إلى أي مدى يمكن أن تكون هذه المصادر مساعدة في الفصول السابقة).

إن مثل هذه المقالات، كما رأينا من قبل، هي ثرية بالمناظرات الكمية: مقارنة الأعداد أو الخسائر الناجمة عن زلزال بمثيلات لها، إحصائيات تبيّن العلاقة بين عدد السكان والفقر، ومعدلات المبالغ التي تنفق على المساعدة الخارجية. إن الطلاب يستطيعون أن يتناقشوا ويتناظروا، ويتوصلوا إلى استيفاء دلالات من مصادر البيانات، وأن يكتبوا عن هذه القضايا.

المناظرات الكمية تستخدم بيانات غير منظمة أو غير معدة (بيانات خام)

من بين أكثر الوثائق إثارة وتشويقًا، والتي يمكن لنا أن ندع الطلاب يقومون بتفسيرها في الرياضيات، تأتي وثائق مجموعات البيانات في طليعتها. يعتبر جورج هيلوكس رائدًا في نظريات ما بعد التحليل، وهو يدلل على تلك الأهمية العظيمة التي يعطيها لكلمة «بحث واستقصاء». فبالنسبة له، فإن كلمة «استقصاء أو بحث» تحدث

عندما يعطى الطلاب وثائق تحتوي على معلومات خام أو بيانات غير منظمة أو مجهزة، ويطلب منهم إعدادها بشكل يساعدهم في عقد مناظراتهم الخاصة؛ استنادًا إلى هذه البيانات (هيلوكس، ١٩٨٧م).

إن مثل هذه النوعية من البيانات، يمكنها أن تمنح الطلاب فرصًا ثرية لتطبيق التفكير الرياضي المرتبط بالعالم الحقيقي، ويمكن كذلك أن يطلب من الطلاب أن يتوصلوا إلى استنتاجات، ومناظرات تستند إلى دعائم ويتوصلوا إلى خلاصات، تستخدم المصادر المتاحة، مثلما يلي :

- قوائم توضح، أسبوعًا بعد أسبوع، مبيعات الأفلام وتكاليف الإنتاج (يمكن الحصول على المصادر اللازمة لذلك من الصحف والجرائد). ويستطيع الطلاب تحديد أنماط أو عمل عروض المبيعات المعتمدة على أسبوع الافتتاح، أو على نوع الإنتاج السينمائي [دراما (تراجيدي) –كوميدي –إثارة].

ما التضمينات التي يمكن أن تبينها تلك المصادر، بالنسبة للتسويق أو الاستثمار في صناعة السينما؟

- الإحصائيات الديموغرافية أو المتعلقة بنوعية الحياة بالنسبة لمدن مختلفة، وولاية مختلفة، وبلاد مختلفة (بل من الممكن حتى أن تكون بيانات تغطي قارة بأكملها). إن الطلاب يستطيعون مقارنة البيانات، التي لديهم، وتقييمها لمعايير مختلفة متباينة– بما في ذلك إجمالاً نوعية الحياة، والأمن، والدخل، والثقافة.. إلخ.
- إحصائيات متعلقة بالرياضات وممارستها، يمكنك على سبيل المثال أن تتخير لاعبين في نفس المركز، ثم تبدأ في عرض وتحليل قدراتهم، والتوصل إلى صيغة تساعدهم على تحديد، والدفاع عمّا يعتقدون أنه يستحق الدفاع عنه أو أنه ذو قيمة. أو يمكنك أن تدع الطلاب يراجعون الإحصائيات ليقترحوا تبادلاً صحيحًا للفوائد بين الفرق المختلفة المشاركة.

يجب علينا دائمًا أن نحرص على البحث عن الفرص اللازمة للطلاب لأن يلعبوا مع الأرقام، من أجل عمل المناظرات الكمية: لحلِّ المشكلات، وتحديد التضمينات، وللوصول إلى الخلاصات العملية المطلوبة. ويمكن لنا أن نكون مجموعاتنا من مثل هذه السيناريوهات، من خلال التشاور مع مجموعة هيئة التدريس أو المختصين بذلك في المجتمع المحلي.

ومرة أخرى، فإن الثمن البسيط الذي يدفع من أجل توليد مثل هذه الإثارة والتشويق وهذا الاندماج يكمن في التزام الفريق بتكوين مجموعة من المشكلات التي تثير الاهتمام الشخصي بها وبمتابعتها، وكذلك الأسئلة والمقالات والأشكال البيانية والقوائم والميول والاتجاهات والعروض البيانية للمعلومات المختلفة. إن مثل هذه المصادر تعتبر أسلوبًا عظيمًا يدفع الطلاب إلى تحليل مناظراتهم الكمية وتطويرها، وكذلك تحليل الأشكال البيانية والتفسيرات المكتوبة بالأساليب، التي تجعلهم مستعدين للانتقال إلى الحياة العملية الحديثة. لماذا لا يتم إدراج مثل هذا العمل، على اعتباره بُعدًا أساسيًّا في تنمية المستخدمين ودعمهم المادي؟!

دعنا الآن ننظر بصورة أكثر قربًا وتفصيلاً فيما يخص أهمية التدريس والنمذجة المتعلقة بتوضيح كيفية القيام بالقراءة الفعلية(الواقعية) للكتب المدرسية في الرياضيات؛ على اعتبار ذلك واحدة من أحسن الفرص المتاحة أمام الطلاب؛ لزيادة مهارتهم مع النص التقني أو النص الإجرائي.

القراءة البطيئة (المتأنية) في الرياضيات : الكتاب المدرسي

إن القراءة المتأنية (البطيئة) في كتب الرياضيات المدرسية أمر لا يقدر بثمن؛ ذلك أنها يمكن أن تعطي الطلاب فرصًا منتظمة –وثابتة – لأن يمارسوا قراءاتهم التقنية(الفنية)، وأن يصقلوا قدراتهم على أداء هذه القراءات من النصوص المدرسية، التي تتضمن الإجراءات الموضحة، والتوجيهات والأدلة التدريسية المطلوبة. إن العالم الذي نعيش فيه يزداد بالصورة، التي تتطلب منا دائمًا القيام بمهمة إيجاد الإدراك والفَهم الكافي لمثل هذا النص.

في الفصلين الأخيرين من الكتاب، نظرنا إلى النتائج التي تحصل عليها كل من تيموثي شاناهان، وسينيثيا شاناهان، في الدراسة التي أمضيا عامين في إنجازها على أهمية استخدام الكتاب المدرسي في مختلف المواد الدراسية، وقيمة هذا الاستخدام، وقد رأينا كيف أوصى كل منهما بضرورة القراءة البطيئة، المتمعنة، المتكررة في كل مجالات المحتوى لكل المواد الدراسية، على اختلافها. لقد وجد كل منهما، أنه من بين كل مجالات محتوى المواد الدراسية المختلفة، فإن النص المدرسي في مادة الرياضيات يجب أن يكون مقروءًا بأكبر قدر ممكن من العناية والدقة، مقارنة ببقية المواد الدراسية المختلفة؛ حيث إن كل كلمة أو جملة لها أهمية عظيمة (كبيرة).

إن الإجراءات والخطوات والتفسيرات الرياضية، والمسائل اللفظية، يجب دائمًا أن تكون مقروءة ببطء، وبشكل متكرر، وألا تتم القراءة مطلقًا من أجل الاقتصار فقط على معرفة «جوهر الفكرة العامة». إن المعنى الموجود في الكتاب المدرسي للرياضيات غالبًا ما يرتكز على استخدام مفردة واحدة؛ إذ إن عدم الانتباه الكافي في المسائل اللفظية للتمييز بين «مفردة نكرة غير محددة تُسبَق بـ a أو an» وبين «مفردة معرفة محددة تسبق بـ the»، مما يؤدي إلى سوء الفهم وعدم الوصول إلى المقصد الصحيح. لقد لاحظوا أن الأفكار والعمليات في النص المدرسي الرياضي أو المسألة اللفظية «تتطلب إحكامًا ودقة في فَهم المعنى، وضرورة أن تفهم كل كلمة في سياق خاص بها، يكسبها معنى متفردًا» (٢٠٠٨م، ص ٤٩) أو كما يكتب كل من براسيلتون وديكر (١٩٩٤م):

> تعتبر الرياضيات أكثر مجالات المحتوى الدراسي صعوبة من حيث قراءته؛ لأن هناك مفاهيم متعددة لكل كلمة، ولكل جملة، ولكل فقرة من الفقرات، بشكل متميز عن أي مادة أخرى. إن ذلك الخليط من الكلمات والأرقام والحروف والرموز والأشكال البيانية يتطلب من القارئ أن يستطيع التحرك من نمط معين من الكلمات إلى نمط آخر من الدلالة والمعنى.

إنني أنظر الآن إلى مشكلة في رياضيات صف مستوى ابتدائي (أساسي) تتطلب تفسيرًا لأحد أشكال فن؛ إذ يمثل الشكل بيانات استفتاء، بعد قراءة المسألة اللفظية مرتين متتاليتين، وببطء، ثم معاودة القراءة –عندئذ –لبعض العبارات لمرات متعددة، كل ذلك جعل المسألة تبدو واضحة بالنسبة ليّ؛ ذلك أن الإجابة الصحيحة كانت تعتمد على استخدام كلمة واحدة هي «ربما» (كمقابل لـ «يكون...») (أي كمقابل لعبارة محددة المعنى والدلالة –المترجم). يكشف الشكل البياني أن شخصًا معينًا ربما (أو ربما لا) ينتمي إلى كلا التصنيفين.

لو أنني كنت مدرسًا، فإن طلابي سوف يحتاجون إلى أن يسمعوا كل عمليات تفكيري، أثناء قرءاتي لمثل هذه المشكلة (السابق عرضها في الفقرة السابقة)؛ لكي أرى أين يمكنني أن أقرأ، وأين يمكنني أن أعيد قراءة ما قرأته من قبل، عندما أشعر بحيرة أو ارتباك (عدم فَهم)، وكيف يتم ذلك كقارئ ناضج متفهم، أن أقرأ بطريقة منهجية للوصول إلى فَهم للمشكلة التي أصادفها.

إن الطالب متوسط المستوى –ببساطة – ليست لديه تلك الحساسية المتميزة في التعامل مع اللغة على هذا المستوى من الإحكام والدقة – وفي الغالب فإنه لا يدرك أنه حتى الكبار أنفسهم، يندمجون في «القراءة البطيئة» من أجل اكتساب المعنى. ولكي نضمن أن الطلاب يكتسبون عادات قرائية مهمة، فإنه علينا أن ننمذج هذه القراءة على أسس دائمة ومتكررة، وفيما يلي من سطور، سنبين الكيفية التي يمكن أن تكون عليها القراءة البطيئة، في درس من دروس الرياضيات، بصورة مؤثرة وفاعلة.

المفتاح الأساسي الأول في الرياضيات : القراءة

الأستاذ آرثر هايد، متخصص في تدريس الرياضيات ، وهو مقتنع للغاية بأن التحسن المذهل في تدريس الرياضيات سوف يحدث في كل المدارس إذا كان لدينا استعداد لأن نضمِّن تغييرًا ضروريًّا «مؤداه: علينا أن نضمن مشاركة كل الفصل في القراءة كلمة فكلمة، وجملة فجملة «القراءة الموضوعية المركزة على الفهم والاستيعاب»، وأن

نجعل تلك القراءة في مركز الوسط من تدريس الرياضيات(هايد، ٢٠٠٧م، ص ٤٤). إن معلمي الرياضيات يجب أن يضاعفوا جهودهم «لكي يدخلوا على كل من اللغة والتفكير ذلك النسق الرياضياتي»(ص ٤٦).

دعنا ننظر إلى أنموذج آرثر هايد البسيط لنرى الكيفية، التي استطاع بها هو ومجموعة من زملائه، في تدريس المستويات بدءًا من مستويي ما قبل الدراسة إلى المستوى الثامن، أن يحققوا نجاحًا مذهلاً في مسائل الإجابة الوحيدة، وفي المسائل متعددة الاستجابة والحلول متعددة النهايات، وكذلك المسائل اللفظية. لقد كان عملهم هو تقديم نموذج للقوة التي يمثلها تدريس جماعي للفصل بشكل مؤثر وفاعل – مع فرص وفيرة من الممارسة الموجهة، وإجراء الفحوص التقييمية بهدف الكشف من مستوى الفَهم، وإجراء التعديلات والتصحيحات المستمرة في التدريس، وتحقيق هدف ضمان أن كل الطلاب يتعلمون.

يبدأ درس المستوى الثاني، مثلما يبدأ أي درس قراءة جيد، بإمداد المعلم لطلاب بالخلفية الضرورية المتعلقة بسياق المشكلة، وكذلك مراجعة للكلمات غير المألوفة، والتي يحتمل أنها قد تعوق فَهم الطلاب للنص (في هذا الدرس، الكلمة التي تعدُّ سياقًا للمشكلة، هي: حمولة/ عبء/ رسم أجرة/ رسم شحن) (حسبما يحددها السياق فيما بعد، ولكننا فضلنا أن نورد المعاني المختلفة للكلمة «Freight» – حتى تبدو كيفية الفَهم والنمذجة فيما بعد – المترجم).

في الخطوة التالية، يقوم المعلم بلصق «الكلمة المشكلة» على السبورة أمام الطلاب، أو على جهاز العرض الفوقي (الأوفرهيد). وعندما يبدأ المعلم في إرشاد الطلاب – عبر أداء جماعي واعٍ للفصل – من خلال تتبع تحليل النص جملة فجملة؛ ليتمَّ تحليل المشكلة. وفي كل جملة، من جمل النص، يكتب الطلاب أفكارهم وإجاباتهم، بينما يقوم المعلم بإرشادهم ونصحهم أثناء أدائهم لعملهم. إن ذلك حين يؤدى بإحكام، إنما يمثل نوعًا حقيقيًّا من «التفاعل بين الأرقام والكلمات»، والذي يمنح الرياضيات معناها

وجوهرها الحقيقي (ستين، ٢٠٠٧م، ص١٠). إن تلك المعالجة لا تماثل ما نقوم به من معالجة النص سطرًا فسطرًا، والتي نتفانى في أدائها حين نعالج قصيدة شعرية ما، كما أنها تختلف عن تحليل النص كلمة فكلمة، كالمعالجة التي قام بها رالف إيسكويث، مع طلابه من المستوى الخامس، حين حفزتهم وثائق مثيرة للاهتمام والدافعية، مثل وثيقة إعلان الاستقلال.

إن استخدام مثل هذه الطرق من القراءة المتمعنة البطيئة، كما يفعل آرثر هايد وفريق المعلمين الذين معه في مختلف المستويات، بدءًا من مستويي ما قبل المدرسة، حتى المستوى الثامن، قد أثبت أنه قادر على مساعدة طلاب المستوى الثاني على النجاح في مسائل الرياضيات المعقدة ذات الخطوات المتعددة، والتي تعتبر – في الغالب – أمورًا صعبة، وتتحدى قدرات الطلاب في المستوى الثاني. ولكن كنتيجة لهذه «الاستراتيجيات القرائية المعتمدة على الفَهم والتي تمَّ تكييفها لتناسب الطلاب» المؤداة في الرياضيات هي التي «تحسن بشكل مذهل» أداء الرياضيات (هايد، ٢٠٠٧م، ص ٤٥).

وكما رأينا في الفصل الثالث، فإن مثل هذا المعلم الموجه، والمباحث (المداخل الفصلية الإجمالية، قد أثبتت طبيعة الأداء في الرياضيات مع الطلاب في سنغافورة – وأنها مناسبة خصيصًا «للطلاب الذين يتميّز مستوى أدائهم بأنه إما أن يكون أعلى أو أقل من المستوى الصفي» (هوفن وجاريليك، ٢٠٠٧م، ص ٣٠).

ومن أجل أن يفهم الطلاب الرياضيات، فإنهم يحتاجون إلى تدريس قراءة قصدي موجه. إن القراءة – المفتاح الأساسي الأول – مهمة للغاية – ولكن كذلك تعدُّ «الكتابة» المفتاح الأساسي الثاني المهم للغاية. يجب علينا أن نركز ذهننا بصورة كافية على أن الكتابة ليست مجرد صيغة أو أسلوب للاتصال. بل إنه ربما تكون الوسيلة الأحسن التي نعرفها لحلِّ المشكلات، وهذا يجعل الكتابة أداة ضرورية لتدريس الرياضيات بفاعلية وتأثير.

المفتاح الأساسي الثاني في الرياضيات : الكتابة

إنه لمن سوء الحظ أن عديدًا من المعلمين ينهون برامج إعدادهم، دون معرفة عميقة راسخة، بأن الكتابة قد تكون الصيغة الأكثر قوة وتأثيرًا في التفكير والتوضيح وحلّ المشكلات في أي مادة دراسية. وفي أقوال تيد سيزر: «إن الكتابة هي ورقة دوار شمس الفكر، ذلك الوسط الدقيق للتمدرس»[1] (انظر، شموكر، ٢٠٠٦م، ص ٦١).

إن الفعل الدقيق للكتابة يسمح لنا بأن نرى العلاقات المفاهيمية لكيفية اكتساب الرؤى العميقة، وبما يجعلنا نحلّ الألغاز بصورة منطقية، لما كان مبهمًا أو غامضًا من قبل أو مسببًا للتشوش والارتباك. إننا نعلم أن الطلاب يمكنهم أن يتعلموا مبدأ «أَدِر المحرك وابدأ في التحرك» للتوصل إلى الإجابات الصحيحة على اختبارات الاختيار من متعدد في الرياضيات (وهذا ليس سيئًا في كل الأحوال). ولكننا أيضًا نعلم أن هذا لا يعطيهم إدراكًا بالمبادئ، التي توضع تحتها خطوط للعمليات الرياضية التي يتعلمونها بهذه الطريقة. عندما يطلب من الطلاب أن يوضحوا أو يقيموا حلاً أو لوغاريتم –كتابيًّا – فإنهم يتوصلون إلى فَهم أوضح وأكثر عمقًا لمعنى الصيغة الرياضية وتطبيقها.

إن تأثير الكتابة على التعلّم وحلِّ المشكلة يمكن أن يكون مذهلاً للغاية. في واحدة من المدارس المتوسطة، أعطي (١٨٦) طالبًا فرصًا متعددة؛ ليوضح المسألة ويضع حلاً لها – كتابةً – وهم يطبقون ما تعلموه من مفاهيم رياضية. وكنتيجة لذلك، فإن النسبة المئوية للطلاب الذين مكّنهم أداؤهم من استيفاء معايير الأداء أو تجاوزها، حسب المؤشر المرجعي للولاية، ارتفعت من ٤٪ إلى ٧٥٪ في المحتوى المعرفي للرياضيات، وارتفعت من ١٩٪ إلى ٦٨٪ في المعرفة الاستراتيجية، ومن ٨٪ إلى ٦٨٪ في التفسيرات الرياضياتية (زولمان،

---

(١) يقصد المؤلف بأن ثمة علاقة بين الكتابة والفكر من حيث التبعية والتأثر؛ مثل العلاقة التي تجعل نباتات دوار الشمس، تتبع في حركتها حركة الشمس، منذ شروقها حتى مغيبها ؛ مما يدل على أن هناك ارتباطًا وثيقًا بين الكتابة والفكر، وجودًا وعدمًا – المترجم.

٢٠٠٩م). وكما كتب المؤلف، فإن: «التدريس الجيد الذي يكمن في القراءة والكتابة، هو تدريس جيد في الرياضيات»(ص ١١).

إن الكتابة – بتزامن مع سائر العمليات الذهنية الأخرى –تعلمنا أن نعبر عن أنفسنا بدقة وإحكام. وكما اكتشف سين ذلك قائلاً: إن المستخدِمين سيظلون دائمًا يبحثون عن الخريجين، الذين يستطيعون تفسير ما لديهم من بيانات ومعلومات، ويستطيعون أن يتواصلوا بفاعلية وبصورة مؤثرة في الموضوعات الكمية» ؛ لذلك :

> يحتاج الطلاب بدءًا من مستويي ما قبل المدرسة حتى المستوى الثاني عشر إلى تدريب متواصل للتعبير اللفظي عن المعاني الكمية لكل من المشكلات والحلول. إنهم يحتاجون إلى أن يكونوا قادرين على الكتابة بطلاقة، جملاً كاملة وفقرات مترابطة؛ ليتمكنوا من توضيح معنى البيانات والمعلومات والقوائم والجداول والأشكال والصيغ المعطاة لهم، ليتمكنوا كذلك من التوفيق بين المعلومات وتجميعها، وتكوين افتراضات أو فروض منطقية مقبولة، والتركيز على فك الغموض والإبهام والتركيز على الكشف عن العلية (السببية) في كل ما يحدث حولهم(ستين، ٢٠٠٧م، ص ١٢، من مجموعة التأكيدات).

ولكن الطلاب بدءًا من مستويي ما قبل المدرسة حتى المستوى الثاني عشر نادرًا ما يتلقون مثل هذا «التدريب المتواصل». ونتيجة لذلك، فإننا نجد.. حتى بالنسبة للطلاب الجامعيين في العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية، فإنهم يلاقون صعوبة «في التعبير عن معاني البيانات التي يدرسونها في لغة إنجليزية محكمة الصياغة، جيدة العرض، سواء قدمت هذه البيانات لهم في قوائم أو جداول أو أشكال بيانية» (ستين، ٢٠٠٧م، ص ١١). إن الطلاب بحاجة – من أول المستويات –إلى فرص أكثر – في الرياضيات وفي كل النظم التعليمية الأخرى –إلى أن يكتبوا توضيحات وتفسيرات عن المناظرات الكمية أو

الإحصائية أو شكل بياني عن موضوعات: الاحتباس الحراري، والرعاية الصحية، والتدخين عند المراهقين.

إن الكتابة ربما تكون واحدة من ضمن أكثر العناصر حيوية وأهمية، ولكنها في الوقت ذاته أكثر هذه المكونات افتقادًا وغيابًا في التدريس الحالي للرياضيات، وكما تكتب مارلين بيرنز خبيرة الرياضيات (٢٠٠٤م) في هذا الصدد فتقول: «لا يمكنني أن أتخيل تدريس الرياضيات دون جعل الكتابة جانبًا أو بعدًا متكاملاً في تعلّم الطلاب. إن الكتابة في فصل الرياضيات تتطلب من الطلاب أن ينظموا ويوضحوا ويروا تأثير ذلك على أفكارهم(ص ٣٠). هناك كثرة من طرق بسيطة، يتم انتقاؤها بعناية، للكتابة في الرياضيات. وكل هذه الطرق تدرب الفكر الناقد والتعليل الرياضياتي لدى الطلاب، وتزود قدراتهم وسعادتهم وجهدهم، لأن يتمكنوا من التعبير بصيغة لفظية للأرقام والمعادلات. ويوصي «دوج ريفيز» (٢٠٠٧م) بواحدة من أفضل استراتيجياتي المفضلة: إذ إنه بالنسبة لمفردات ومصطلحات الانتقاء من أسئلة الاختيار من متعدد، فعلينا أن ندع الطلاب يكتبون تفسيراتهم لماذا يعدّ أي اختيار غير صحيح من الاختيارات السابقة إجابة خاطئة. إن التباين الحادث في أداء هذه التفسيرات كان موضع توصية من قبل تيم كانولد، مؤلف كتب مدرسية، ومعلم رياضيات سابق، والمدير الإداري لمدرسة آدلاي ستيفنسون العليا. ففي هذه المدرسة، يمكن للطلاب أن يتلقوا اعتمادًا موضحًا للإجابات غير الصحيحة التي تظهر في اختباراتهم؛ لو أنهم سيقومون بالتوضيح –كتابة–للسبب الذي جعل إجاباتهم تلك غير صحيحة، ولماذا تكون الإجابة الصحيحة هي الاختيار الأمثل.

ولكي نعمق الفهم الأمثل للإطار المفاهيمي، فإن مارلين بيرنز، تدع طلابها – بانتظام– يكتبون تفسيراتهم وتحليلاتهم (أوصافهم) لأي مفهوم رياضياتي، سبق لهم أن تعلموه. وعلى سبيل المثال، فإنه يطلب من خريجي أو طلاب الصف الثالث (المستوى الثالث) أن يكتبوا تفسيرًا للمفاهيم من نوعية «يماثل تقريبًا»، بينما يطلب من طلاب

المستوى الرابع ان يكتبوا عن الكيفية التي تكون بها عمليتا الضرب والقسمة وجهين مختلفين لعملة واحدة، تؤدى بنفس الأسلوب، ولكن كلاً منهما في اتجاه مختلف (أوجه التشابه والاختلاف بين عمليتي الضرب والقسمة –المترجم)، وفي الوقت نفسه، يطلب من طلاب المستوى الخامس– في نقاط اتصال معينة في وحدة ما يدرسونها، ويكون مضمونها عن الكسور– أن يكتبوا مقالاً قصيرًا عن موضوع بعنوان «ما الذي أعرفه أكثر عن الكسور» («أكثر» هذه يقصد بها المؤلف ما ورد عن الكسور في غير الكتاب المدرسي – المترجم) (٢٠٠٤م، ص ٣٢، مجموعة التأكيدات).

وتقدم مارلين بيرنز استراتيجية أخرى بسيطة للكتابة القصدية الموجهة للجميع، فتقول: أعط لطلابك فرصًا منتظمة لأن يوضحوا السبب في كون إجابة وحيدة أو مدخل وحيد– في تناول مشكلة رياضياتية– هو الأفضل والأقوى عن الحلول الأخرى. إنها تقترح حافزًا بسيطًا مع تطبيقات كثيرة لا محدودة، على أي مستوى صفي (٢٠٠٤م، ص ٣٣) مثلما يلي :

- أعتقد أن الإجابة هي...
- أعتقد ذلك بسبب...
- لقد توصلت إلى تحديد ذلك عن طريق...............................

هل يبدو الأمر بسيطًا بدرجة كافية؟ إن منافع مثل هذه التمرينات الكتابية المنتظمة سوف يكون بلا حدود بالنسبة للتفكير الرياضي والمنطقي (في أي مجال). ومن المحتمل، أن تكون أيضًا واحدة من المكونات النمطية لأي دروس جيدة في الرياضيات.

هناك أيضًا قيمة حقيقية – قد تكون مصادفة – ولكنها أكثر ثراء من حيث كونها تعيينات أو تكليفات كتابية جيدة في الرياضيات. لقد كونت بعض المدارس تلك التعيينات الرسمية الكتابية، أو مجموعة من مشروعات التخرج ضمن مناهج الرياضيات، التي تدرس بها. وأعتقد أن ذلك سيكون اختيارًا قيمًا بالنسبة لنا، لأن نضعه في اعتبارنا، عند نهاية المرحلة الأساسية، في المدرسة الابتدائية والمدرسة الوسطى والمدرسة العليا،

وعلى سبيل المثال، فإنه في مدرسة عليا في كولورادو، فإن إحدى شروط أو متطلبات التخرج بها كانت تستوجب أن يقوم الطلاب بعرض ما فهموه وتوصلوا إليه كتابة، بطريقة تبين بوضوح أنهم قد فهموا بحق، وقد طبقوا المحتوى المعرفي لما يصل إلى سبعة عشر مفهومًا رياضياتيًّا أساسيًّا ومهمًّا. ولكل مستوى، فإنه يجب على الطلاب «أن يقوموا بعرض كتابي سليم لكيفية حلّ المشكلة» للمهارات، مثل ما يلي:

- المشكلات التي تتضمن النسب المئوية والنسب ذات المعدلات، والنسب التوزيعية، والفائدة البسيطة والمركبة في معدلات الأرباح، والخرائط، ومقياس الرسم المتعلق بها.
- التفسيرات اللازمة للأشكال البيانية المختلفة، مثل: الأعمدة/ الخطوط/ المتعرجة أو المائلة، أو الثابتة/ الدوائر.
- التفسيرات المتعلقة بالبيانات الإحصائية وتحليلها (مدارس ليتل تون العامة، ١٩٩٣م).

في مقاطعة سنترال بارك بحي هارلم بولاية نيويورك، يتعيّن على الطلاب تكملة مشروعات متعددة –كتابة– من أجل حصولهم على شهادة التخرج. ويتعلق أحد هذه المشروعات بالرياضيات، وفيه يستوجب على الطلاب أن:

> يقوموا بعرض قدرتهم على مهارات التفكير العليا، من خلال تطوير مشروع باستخدام الرياضيات في عرض قضايا وأغراض سياسية أو مدنية (مواطنة) أو استهلاكية ذات نمط اجتماعي (فعلى سبيل المثال، يمكن تناول إحصائيات العلوم الاجتماعية، أو الطبعات (النسخ) الزرقاء للتصميمات المعمارية)، وكذلك يمكن استخدام الرياضيات العلمية أو الرياضيات«البحتة»(كوشمان، ١٩٩٣م).

وكما ذكر من قبل في هذا الكتاب، فإن المدارس التي يغطيها تحالف أو اتحاد «نيويورك للمعايير الإجرائية» يشترط على الطلاب أن يقوموا بتكملة كتابية لمشروع

جدي، ذي أبعاد متواصلة لكل نظام تعليمي، يندرج ضمن التحالف، كشرط رئيس للتخرج. وقد كانت إحدى مقالات الرياضيات التي كتبها أحد الطلاب متعلقة بموضوع «المسار الدوراني لنيزك ما، أثناء تحركه عبر النظام الشمسي». وقد شكل طلاب «اتحاد/ تحالف نيويورك للمعايير الإجرائية» –استثناءً– قناعة ورضا مع مدارسهم، كما أثبتت دراسات المدرسة للمتابعة أن أصبحوا على درجة إعداد أفضل للحياة الجامعية، مقارنة بالإعداد لدى أقرانهم (شموكر، ٢٠٠٩م).

كم أتمنى أن تستطيع بناتي أن يتلقين مثل هذا التعليم. إن مثل هذه المشروعات سوف تضمن أن الطلاب يتعلمون – على حد تعبير لاين ستين– من أجل أن: «يكتبوا بطلاقة، وأن يوضحوا أسباب وتفسيرات ما يحدث، وأن يتواصلوا بكفاءة عن الموضوعات الكمية» (٢٠٠٧م، ص ١٢). إن مثل هذه المشروعات يمكنها أن توجد حالة اندماج وانهماك وتعليمًا قويًا وعمليًّا في تدريس الرياضيات – ذلك التعليم الذي يسهم ويشارك بفاعلية في نجاح الطلاب في كل المواد الدراسية الأخرى.

إن الرياضيات بالفعل مادة تنتشر ضمن طيات بقية المواد الأخرى. وبإجراء بعض تعديلات دؤوبة ومدركة ومفهومة، فإنه من الممكن أن يتم التوصل إلى مغزى أكبر وأفضل لنا جميعًا في كل مجال، كما يمكن لنا أن نعدَّ طلابنا لفهمها وتطبيقها (الرياضيات) في مجالات حياتهم العملية، وأن يقوموا بأدوارهم كمواطنين مؤثرين وفاعلين، وفي حياتهم العملية، كما لم يحدث ذلك من قبل. وإجمالاً، فإن الأمر كله يتطلب مراجعة منطقية لما كنا ندرِّسه ولماذا كنا ندرِّسه، في امتزاج تام، مع التزام أكيد بضمان أن كل درس في الرياضيات هو درس مؤثر وفاعل، ينبع من مناهج متلاحمة متسقة، يمكن إدارتها وأداؤها بنجاح.



شكرًا لكم لاحتمالكم كل هذه الرحلة البعيدة الطويلة، وإنني أتمنى – بالفعل – أن تقرأوا الخلاصة الموجزة الآن، والتي تركز على تضمين بعض النقاط المهمة.

الخلاصة

هذه المرة : دعنا نفعل ذلك

هناك دائمًا إغراء (ليّ على أية حال) أن أضيف مادة جديدة في الفصل الخاص بالخلاصة للكتاب، في ختام مؤلفاتي. ليس هذه المرة، فكل ما أود هو أنني أحب أن أقول: كلنا أصبحنا نعرف ما الذي ينبغي علينا أن نفعله؛ لذا من فضلكم، دعنا نفعل ما عرفناه ونؤده. إنني أستميحكم عذرًا أن أعيد على مسامعكم مرة أخرى، ما ظللنا نعترف به من مبادئ وبدهيات عبر هذا الكتاب، الذي أتخم بالتكرار والإعادة إلى حد يقارب الملل.

لقد أدركنا ماذا نقصد بكلمة مناهج متلاحمة متسقة مفهومة ذات مغزى، ودعونا نبني معًا منهجًا لكل مقرر نقوم بتدريسه، مع إثرائه بتعينيات/ تكليفات معروفة وشائعة، ومن ثم نقوم بعروض فعلية ونمذجة؛ لكي نضمن أنه قد تمَّ تدريسه للطلاب بالفعل.

لقد أدركنا الآن – وأكثر من أي وقت ذي قبل – أن الدروس جيدة التنظيم واضحة التركيب، والتي يتم استيعابها من قبل الطلاب، سوف تضاعف – بشكل أدبي متمكن– من عدد الطلاب، الذين سيكونون جاهزين للانخراط في الحياة الجامعية، ومختلف مناحي الحياة العملية والمواطنة الحقّة .

لقد أدركنا أن الطلاب يحتاجون – بشكل يائس وملحٍ –إلى أن يقوموا بكثير من القراءات القصدية الموظفة، ذات المغزى والهدف، والكتابة الوظيفية، عبر إطارات وخطوط ، تمَّ وصفها بدقة وإحكام في هذه الفصول، وهذا لا يتطلب – بالضرورة – معدلات مبالغ فيها من تصنيف أوراق الأداء والأنشطة؛ بهدف تحديد المستوى، دعنا نتوقف عن اختلاق الأعذار الواهية والتبريرات الهشة، التي تحول بيننا وبين القيام بكل من القراءة والكتابة القصديتين والموظفتين.

لقد أدركنا أن تطبيق وأداء كل ما سبق ذكره – من أساليب واستراتيجيات وأفكار – يعتمد على التزامنا الوطيد بأن نعرض لطلابنا هذا التطبيق، وأن ننمذجه، وأن نشجع المعلمين على الأداء الجماعي (أداء الفريق)؛ لكي يساعدوا بعضهم بعضًا لأن يعيد ترشيح وتنقية أدواتهم وأساليبهم، مما قد يعلق بها من لبس أو عدم وضوح، ولأن يحسنوا فنيات تقنياتهم وتصميماتهم وإنجازاتهم، وإذا قاموا بذلك – بالفعل – فإن كل ما سبق ذكره –عبر صفحات الكتاب – من طموحات وآمال ستزيد معدلات تحقيقه بشكل مذهل وثابت لا يهتز. إن الأمر بهذا القدر غير اليسير من البساطة.

وفي الختام، اسمحوا ليّ أن أقول: ؟إنني أتمنى – فقط –أن تتمتع ابنتاي بأن تتلقيا ذلك النوع من التدريس، الذي وصف من قبل كتّاب عديدين – عبر صفحات هذا الكتاب– ومفكرين كثيرين، ومساهمين في صنع ملامح الحياة الواقعية، حاولنا رسم صورة واضحة لإسهاماتهم في هذه الحياة. ولكن فيما يخصّ بعض الاستثناءات المحدودة، فإن أطفالي لا يتلقون مثل هذا التدريس، حتى على الرغم من أنهم كانوا في مدارس ذات معدلات إنجاز عالية ومتميزة، كما أنهم كانوا طوال دراستهم في قوائم الشرف في هذه المدارس . ولكن ربما–مجرد ربما – يتلقى أولادهم وبناتهم، يومًا ما ، تعليمًا ذهنيًّا ثريًّا؛ لأننا تعلمنا – في رحلة طويلة ودائمة، عبر صفحات هذا الكتاب – أن نركز «على ما هو ضروري ومهم، وأن نتجاهل ما هو غير ذلك» (كولينز، النصف الأول من عام ٢٠٠١م، ص ٩١).

في هذه المرة، دعنا لا نكتفي بمجرد الحديث عمّا ننشده من تعليم متميز، دعنا جميعًا بجدية وواقعية نؤدي ذلك التعليم لطلابنا، الآن بالضبط، ودون أي تأخير.

مايك شموكر

قائمة المراجع

Ainsworth, L. (2003a). Power standards. Englewood, CO : Advanced Learning Press.

Ainsworth, L. (2003b). «Unwrapping» the standards : A simple process to make standards manageable. Englewood, CO: Advanced Learning Press.

Alberts, B. (2006 – 2007, December – January). Why I became a scientist. Educational Leadership, 64 (4), 18.

Allington, R. L. (2001). What really matters for struggling readers. New York : Addison Wesley Longman.

Ancess, J. (2008, May). Small alone is not enough. Educational Leadership, 65(8), 48 – 49.

Azzam, A. (2008, March). Engaged and on track. Educational Leadership, 65(6), 93 – 94.

Banner, J. (2009, July 15). Assessing the teaching of history. Education Week, 28(36), 24 – 25.

Barzun, J. (1991). Begin here. Chicago & London : University of Chicago Press.

Bauerleion, M. (2008, September 19). Online literacy is a lesser kind. Chronicle of Higher Education. Retrieved August 16, 2010, from http://chronicle.com/article/Online-Literacy-Is-a-Lesser/28307.

Berliner, D. (1984). The half-full glass: A review of research on teaching. In P. Hosford (Ed.), Using what we know about teaching (pp. 51 – 77). Alexandria, VA: ASCD.

Berliner, D., & Biddle, B. (1995). The manufactured crisis: Myths, fraud, and the attack on America's public schools. Cambridge, MA: Perseus Books.

Bloom, A. (1988). The closing of the American mind. New York: Simon & Schuster.

Bracey, G. (2004, December). Value-added assessment finding: Poor kids get poor teachers. Phi Delta Kappan, 86(4), 331 – 333.

Braselton, S., & Decker, B. C. (1994). Using graphic organizers to improve the reading of mathematics. The Reading Teacher, 48(3), 276 – 287.

Buckingham, M. (2005). The one think you need to know: About great managing, great leading, and sustained individual success. New York: Free Press.

Burns, M. (2004, October). Writing in math. Educational Leadership, 62(2), 30 – 33.

Burns, M. (2007). Nine ways to catch kids up. Educational Leadership, 65(3), 16 – 21.

BusinessWeek. (2000, April 24). The pros and cons of globalization. Retrieved September 3, 2010, from: http://www.businessweek.com/2000/00_17/b3678003.htm.

Bybee, R., & Van Scotter, P. (2006 – 2007, December – January). Reinventing the science curriculum. Educational Leadership, 64(4), 43 – 47.

Cavanagh, S. (2007, June 12). What kind of math matters? Diplomas count: A report by Education Week. Education Week, 26(40), 21 – 23.

Collins, J. (2001a). Good to great. New York: Harper Business.

Collins, J. (2001b, October). Good to great. Fast Company, 51(1), 90 - 104.

Collins, J. (2001a). Good to great and the social sectors. Boulder, CO: Author.

Colvin, R., & Johnson, J. (2007, October 31). Know the game and over the action. Education Week, 27(19), 36.

Conley, D. (2005). College knowledge: What it really takes for students to succeed and what we can do to get them ready. San Francisco: Jossey-Bass.

Conley, D. (2007, April). The challenge of college readiness. Educational Leadership, 64(7), 23 – 29.

Cookson, P. (2009, September). Teaching for the 21st century. Educational Leadership, 67(1), 8 – 14.

Cunningham, P., & Allington, R. L. (2007). Classrooms that work: They can all read and write. Boston: Pearson.

Cushman, K. (1993). How the national standards debate affects the essential school [Online article]. Retrieved August 16, 2010, from: http://www.essentialschools.org/resources/95.

Cushman, K. (2007, April). Facing the culture shock of college. Educational Leadership, 64(7), 44 – 47.

De Vise, D. (2006, December 5). Local schools to study whether math – topics = better math education. Washington Post, A1.

DuFour, R., DuFour, R., & Many, T. (2006). Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work. Bloomington, IN: Solution Tree.

Duke, N. (2010, February). R & D: The real-world reading and writing U.S. children need. Phi Delta Kappan, 91(5), 68 – 71.

Edmundson, M. (2004). Why read? New York: Bloomsbury.

Elmore, R.F. (2000, Winter). Building a new structure for school leadership. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.

Englemann, S., Haddox, P., & Bruner, E. (1983). Teach your child to read in 100 easy lessons. New York: Simon & Schuster.

Esquith, R. (2003). There are no shortcuts. New York: Random House.

Esquith, R. (2007). Teach like your hair's on fire. New York: Penguin Books.

Ferrandino, V.L., &Tirozzi, G. (2004, May 5). Wanted: A comprehensive literacy agenda prek – 12. Education Week, 23(24), 29.

Fisher, D., & Frey, N. (2007). Checking for understanding. Alexandria, VA: ASCD.

Fitzhugh, W. (2006, October 4). Bibliophobia. Education Week. Retrieved August 16, 2010, from: http://www.edweek.org/ew/articles/2006/10/04/06fitzhugh.h26.html.

Ford, M. P., & Opitz, M.F. (2002, May). Using centers to engage children during guided reading time: Intensifying learning experiences away from the teacher. The Reading Teacher, 55(8), 710 – 717.

Friedman, T.L. (2005). The world is flat: A brief history of the 21st century. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Friedman, T. L. (2008). Hot, flat and crowded. New York: Farrar, Straus and Girous.

Fuhrman, S. H., Resnick, L., & Shepard, L. (2009, October 14). Standards aren't enough. Education Week, 9(7), 28.

Gallagher, K. (2009). Readicide: How schools are killing reading and what you can do about it. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Gamerman, E. (2008, February 29). What makes Finnish kids so smart? The Wall Street Journal. Retrieved August 16, 2010, from: http://online.wsj.com/article/NA_WSJ_PUB:SB120425355065601997.html.

Gardner, H. (2009, February). Five minds for the future. The School Administrator, 66(2), 16 – 21.

Garnaut, J. (2007, May 21). Best teachers get top marks from study. Sydney Morning Herald. Retrieved August 16, 2010, from http://www.smh.com.au/news/national/best-teachers-get-top-marks-from-study/2007/05/20/1179601244341.html.

Garner, D. (2010, March 12). Inferior national standards: English language arts. EducatyionNews.org. Retrieved August 16, 2010, from: http://www.educationnews.org/commentaries/71559.html.

Gatto, J.T. (2002). Dumbing us down. Gabriola Island, Canada: New Society Publishers.

Gewertz, C. (2010, May 19). How to move from standards to cuyrricula? Educationa Week, 29(32), 1, 22.

Goldberg, M. (2001, May). An interview with Linda Darling-Hammond: Balanced optimism. Phi Delta Kappan, 82(9), 687 – 690.

Gomez, L. M., & Gomez, K. (2007, November). Reading for learning: Kiteracy supports for 21st century learning. Phi Delta Kappan, 89(3), 224 – 228.

Goodlad, J. I. (1984). A place called school. New York: McGraw Hill.

Graff, G., & Birkenstein, C. (2007). «They say, I say»: The moves that matter in persuasive writing. New York: W. W. Norton & Company.

Hammond, B. (2009, November 7). More Oregon students are getting math. The Orgonion. Retrieved August 16, 2010, from: http://www.oregonlive.com/education/index.ssf/2009/11/more_oregon_students_are_getti.html.

Hapgood, S., & Palincsar, A. S. (2006). Where literacy and science intersect. Educational Leadership, 64(4), 56 – 61.

Harlem Village Academies. (n.d.) [Website]. Retrieved September 7, 2010, from http:/www.harlemvillageacademies.com.

Harrop, F. (2010, February 14). Slobs and American civilization. Projo.com. Retrieved August 11, 2010, from: http://www.projo.com/opinion/columnists/content/Cl_froma14_02-14-10_15h8fas_v10.3f8d0ce.html.

Haycock, K. (2003, May 20). Testimony of Kati Haycock, President, the Education Trust, before the U.S. House of Representatives committee on education and the workforce subcommittee on 21st century competitiveness. Retrieved August 16, 2010, from http://www.edtrust.org/dc/press-room/statement-testimony/testimony-of-kati-haycock-president-the-education-trust-before-the.

Haycock, K. (2005, June8). Improving academic achievement and closing gaps between groups in the middle grades. Presentation given at CASE Middle Level Summit.

Henig, R. M. (2009, December 23). A hospital how-to guide that Mother would love. The New York Times. Retrieved August 16, 2010, from http://www.nytimes.com/2009/12/24/books/24book.html.

Hernandez, A., Kaplan, M. A., & Schwartz, R. (2006, October). For the sake of argument. Educational Leadership, 64(2), 48 – 52.

Hillocks, G. (1987, May). Synthesis of research on teaching writing Educational Leadership, 44(8), 71 – 82.

Hirsch, E. D. (2008, April 23). An epoch-making report, but what about the early grades? Education Week, 27(34), 30 – 31, 40.

Hirsch, E. D. (2009). The making of Americans. New Haven, CT, and London: Yale University Press.

Hirsch, E. D. (2010, January 14). First, do no harm. Education Week, 29(17), 30 – 31, 40.

Hoven, J., & Garelick, B. (2007, November). Singapore math: Simple or complex? Educational Leadership, 65(3), 28 – 31.

Hyde, A. (2007, November). Mathematics and cognition. Educational Leadership, 65(3), 43 – 47.

Ivey, G., & Fisher, D. (2006, October). Singapore math: Simple or complex? Educational Leadership, 65(3), 28 – 31.

Jago, C. (2005). Papers, papers, papers. Portsmouth, NH: Heinemann.

Kenny, C. (2010, September/October). Best. Decade. Ever. Foreign Policy. Retrieved September 7, 2010, from: http://www.foreignpolicy.com/articles/2010/08/16/best_decade_ever?

Kohn, A. (2010, January 14). Debunking the case for national standards. Education Week, 29(17), 28, 30.

Kristoff, N. (2009, December 30). Sparking a savings revolution. The New York Times. Retrieved August 11, 2020, from: http://www.nytimes.com/2009/12/31/opinion/31kristof.html.

Kurtz, S. (2007, September 14). Closing, still open. National Review.Retrieved August 11, 2010, from: http://article.nationalreview.com/327385/iclosingistill-open/stanley-kurtz.

Landsberg, M. (2008a, March 11). In L.A. Singapore math has added value. Los Angeles Times, A2.

Landsberg, M. (2008b, June 21). Teacher instills a love of words, but the lesson is about life. Los Angeles Times. Retrieved August 16, 2010, from: http://www.icefla.org/ourpages/auto/2008/10/6/1223312636225/Teacher%20Instills%20a%20Love%20of%20Words%20--%20The%20Los%20Angeles%20Times%20June%2020%202008.pdf.

Leinwand, S., & Ginsburg, A.L. (2007, November). Learning from Singapore math. Educational Leadership, 65(3), 32 – 36.

Littleton Public Schools. (1993). Demonstration book: Directions 2000.

Littleton CO: Directions 2000 Foundation; Littleton Public Schools.

Loewen, J. (1995). Lies my teacher told me. New York: Touchstone.

Lunsford, A. A., & Ruszkiewicz, J. J. (2009). Everything's an argument. New York: Bedford St. Martin's.

Maranto, R., Ritter, G., & Levine, A. (2010, January 6). The future of ed. Schools. Education Week, 29(16), 25, 36.

Marzano, R. J. (2003). What works in schools: Translating research into action. Alexandria, VA: ASCD.

Marzano, R. J. (2007). The art and science of teaching. Alexandria, VA: ASCD.

Marzano, R. (2009, October 9). Helping students process information. Educational Leadership, 67(2), 86 – 87.

Marzano, R., & Kendall, J. S. (1998). Awash in a sea of standards. Denver, CO: MCREL.

Marzano, R. J., Pickering, D.J., & Pollock, J.E. (2001). Classroom instruction that works. Alexandria, VA: ASCD.

Mathews, J. (2010, February 22). Help pick non-fiction for schools. The Washington Post. Retrieved September 7, 2010, from: http://voices.washingtonpost.com/class-struggle/2010/20/help_pick_non-fiction_for_scho.html.

Mazur, E. (1997). Peer instruction: A user's manual. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

McConachie, S., Hall, M., Resnick, L., Ravi, A. K., Bill, V. L., Bintz, J., & Taylor, J.A. (2006, October). Task, text, and talk. Educational Leadership, 64(2), 8 – 14.

McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. K. (2009,July/August/September). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. Reading Research Quarterly, 44(3), 218 – 253.

Meier, D. (2010, April). Are national standards the right move? Educational Leadership, 67(7), 23.

Mortimore, P., & Sammons, P. (1987, September). New evidence on effective elementary schools. Educational Leadership, 45(1), 4 – 8.

National Commission on Writing. (2003, April). The neglected "r": The need for a writing revolution. New York: The College Board.

Ness, M. (2007, November). Reading comprehension strategies in secondary content-area classrooms. Phi Delta Kappan, 89(3), 229 – 231.

Odden, A. (2009, December 9). We know how to turn schools around – we just haven't done it. Education Week, 29(14), 22 – 23.

Odden, A., & Wallace, M. J. (2003, August 6). Leveraging teacher pay. Education Week, 22(43), 64.

Olson, L. (2008, May 10). Skills for work, college readiness are found comparable. Education Week, 25(36), 1, 19.

O'Rourke, P. J. (2005, March 16). Mass transit hysteria. The Wall Street Journal, A24.

Packer, A. (1997). Mathematical competencies that employers expect. In Lynn Steen (Ed.), Why numbers count (pp. 137 – 154). New York: The College Board.

Packer, A. (2007, November 7). Know what the real goals are. Education Week. Retrieved August 16, 2010, from: http://www.edweek.org/ew/articles/2007/11/07/11packer.h27.html.

Perkins-Gough, D. (2006 – 2007, December-January). The status of the science lab. Educational Leadership, 64(4), 93 – 94.

Pfeffer, P., & Sutton, R. (2000). The knowing-doing gap. Boston: Harvard Business School Press.

Phillips, V., & Wong, C. (2010, February). Tying together the common core of standards, instruction, and assessments. Phi Delta Kappan, 91(5) 37 – 42.

Pianta, R., Belsky, K., Houts, R., & Morrison, F. (2007, March). Teaching: Opportunities to learn in America's elementary classrooms. Science, 315(5820), 1795 – 1796.

Podhoretz, N. (1967). Making it. New York: Harper Colophon.

Pollack, H. (1997). Solving problems in the real world. In Lynn Steen (Ed.), Why numbers count (pp.91 – 105). New York: The College Board.

Popham, D. (2010, January 14). We've always had national standards. Euducation Week, 29(17), 28, 30.

Reeves, D. B. (2003). Accountability for learning. Alexandria, VA: ASCD.

Reeves, D. B. (2004). Accountability in action (2nd ed.). Englewood, CD: Lead & Learn Press.

Reeves, D. B. (2008). Reframing teacher leadership to improve your school. Alexandria, VA: ASCD.

Ripley, A. (2010, January/February). What makes a great teacher? Atlantic Monthly. Retrieved August 16, 2010, from: http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2010/01/what-makes-a-great-teacher/7841/.

Rose, M. (1989). Lives on the boundary. New York: Viking Penguin.

Roseman, J. E., Linn, Y., & Koppal, M. (2008). Characterizing curriculum coherence. In Y. Kali, M. Linn, & J. E. Roseman (Eds.), Designing coherent science education (pp. 13 – 36). New York: Teachers College Press.

Rosenholtz, S. J. (1991). Teacher's workplace: The social organization of schools. New York: Teachers College Press.

Roth, K., & Garnier, H. (2006 – 2007, December – January). What science teaching looks like: An international perspective. Educational Leadership, 64(4), 16 – 23.

Rotherham, A. J. (2008, December 15). 21st-century skills are not a new education trend but could be a fad. U.S. New and World Report. Retrieved August 16, 2010, from: http://politics.usnews.com/opinion/articles/2008/12/15/21st-century-skills-are-not-a-new-education-trend-but-could-be-a-fad.html.

Sanders, W. L., & Horn, S. P. (1994, October). The Tennessee value-added assessment system. Journal of Personnel Evaluation Education, 8(3), 299 – 311.

Schlechty, P. (1990). Schools for the 21st century. San Francisco: Jossey-Bass.

Schlechty, P. (1997). Inventing better schools. San Francisco: Jossey-Bass.

Schmidt, W. H. (2008, Spring). What's missing from math standards? Focus, rigor, and coherence. American Educator. 32(1), 22 – 24.

Schmoker, M. (2001). The results fieldbook: Practical strategies from dramatically imporoved schools. Alexandria, VA: ASCD.

Schmoker, M. (2006). Results now: How we can achieve unprecedented improvements in teaching and learning. Alexandria, VA: ASCD.

Schmoker, M. (2009, July 7). Do we really need a longer school year? Education Week. Retrieved August 16, 2010, from: http://edweek.org/ew/articles/2009/07/07/36schmoker.h28.html.

Science Daily. (2008, July 18). Students who use "clickers" score better on physics tests. Retrieved September 7, 2010, from: http://www.sciencedaily.com/releases/2008/07/08071709033.htm.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008, Spring). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. Harvard Educational Review, 78(1), 40 – 59.

Silva, E. (2008, November 10). Measuring skills for the 21st century. Education Sector. Retrieved August 16, 2010, from: http://www.educationsector.org/usr_doc/MeasuringSkills.pdf.

Silver, H. F., Strong, R. W., & Perini, M. J. (2007). The strategic teacher: Selecting the right research-based strategy for every lesson. Alexandria, VA: ASCD.

Singham, M. (2005). The achievement gap in U.S. education : Canaries in the mine Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Smith, F. (2006). Reading without nonsense. New York: Teachers College Press.

St. Jarre, K. (2008, May). Reinventing social studies. Phi Delta Kappan, 89(9), 649 – 652.

Steen, L. A. (2007, November). How mathematics counts. Educational Leadership, 65(3), 8 – 15.

Stiggins, R. (1994). Student-centered classroom assessment. New York: Merrill. Traub, J. (1998, October 26). Multiple intelligence disorder. The New Republic, 4(371), 20 – 23.

Trefil, J. (2008). Why science? New York: Teachers College Press.

Vassilaros, D. (2008, October 10). Columbus was a hero. Pittsburgh Tribune-Review. Retrieved August 11, 2010, from: http://www.pittsburghlive.com/x/pittsburghtrib/opinion/columnists/vassilaros/s_592550.html.

Wagner, T. (2008, November 12). Teaching and testing the skills that matter most. Education Week, 28(12), 30.

Wenglinsky, H(2004, September). Facts or critical thinking skills? What NAEP results say. Educational Leadership, 62(1), 32 – 35.

Wenglinsky, H., & Silvestein, S. C. (2006 – 2007, December – January). The science training teachers need. Educational Leadership, 64(4), 24 – 29.

Wheeler, G. F. (2006 – 2007, December – January). Strategies for science education reform. Educational Leadership, 64(4), 30 – 34.

Wiggins, G. (1998). Educative assessment. San Francisco: Jossey-Bass.

Wiliam, D. (2007). Content then process: Teacher learning communities in the service of formative assessment. In D. Reeves (Ed.), Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching and learning (pp. 182 – 204). Bloomington, IN: Solution Tree.

Willingham, D. (2008, December 1). Education for the 21st century: Balancing content knowledge with skills Encyclopedia Britannica Britannica Blog. Retrieved August 16, 2010, from: http://www.britannica.com/blogs/2008/12/schooling-for-the-21st-century-balancing-content-knowledge-with-skills/.

Willingham, D. (2009a, September 28). Reading is not a skill – and why this is a problem for the draft national standards. Washington Post. Retrieved August 16, 2010, from: http://voices.washingtonpost.com/answer-sheet/daniel-willingham/willingham-reading-is-not-a-sk.html.

Willingham, D. (2009b). Why don’t students like school? San Francisco: Jossey-Bass.

Wineburg, S. (2001). Historical thinking and other unnatural acts. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Wineburg, S., & Martin, D. (2004, September). Reading and rewriting history. Educational Leadership, 62(1), 42 – 45.

Wolk, R. (2010, April). Education : The case for making it personal. Educational Leadership, 67(7), 16 – 21.

Zakaria, F. (2008). The post-American world. New York: W. W. Norton & Company.

Zinn, H. (2003). A people's history of the United States. New York: Harper Perennial Modern Classics.

Zinn, H. (Adapted by Stefoff, R.) (2007/2009). A young people's history of the United States. New York: Seven Stories Press.

Zmach, C. C., Sanders, J., Patrick, J. D., Dedeoglu, H., Charabonnet, S., Henkel, M., Fang, Z., Lamme, L. L., & Pringle, R. (2006 – 2007, December – January). Infusing reading into science learning. Educational Leadership, 64(4), 62 – 66.

Zollman, A. (2009, November). Students use graphic organizers to improve mathematical problem-solving communications. Middle School Journal, 41(20, 4 – 12.

ثبت المصطلحات

English	العربية
achievement . See also success	الإنجاز، انظر أيضًا (نجاح)
ignoring conventional standards for	تجاهل المعايير التقليدية لـ،
interactive lecture and,	المحاضرة التفاعلية و،
reducing standards for,	تقليل المعايير لـ،
teachers 'role in,	دور المعلمين في،
achievement gap ،closing the,	إغلاق فجوة في الإنجاز،
ACT	اختبارات معايير الإنجاز،
active reading,	قراءة تفاعلية،
American Diploma Project,	مشروع الدبلومة الأمريكية،
annotating,	كتابة الحواشي والتذييلات والهوامش،
The Art and Science of Teaching (Marzano،)	تدريس الفن والعلوم (مارزانو)،
assessment	تقييم
College Entrance Examination,	امتحان التأهل للجامعة،
common format for,	صيغة عامة للـ،
essential standards in developing,	المعايير الضرورية لتطوير الـ،
graduation exams,	امتحانات التخرج،
reducing time for,	تقليل الوقت المخصص للـ،
tied to standards,	التقيد بمعايير الـ،
assessment data ،using effectively,	استخدام بيانات التقييم بكفاءة،
authentic literacy .See aslo literacy basis of,	الإلمام الوظيفي بمهارات القراءة والكتابة والتحدث، انظر أيضًا :
endangment of	أسس هذا الإلمام
activities undermining،	تحديد أنشطة،
pseudo-standards and,	معايير خادعة و،

school reform and,	الإصلاح المدرسي و،
ignoring conventional standards,	تجاهل المعايير التقليدية،
measuring,	قياس،
in the Netherlands,	في هولندا (الأراضي الواطئة)
standards for,	معايير لـ،
authentic literacy template	نموذج الإلمام الوظيفي بمهارات القراءة والتحدث والكتابة
additional resources,	مصادر إضافية
assessment methods,	طرق تقييم
basics,	أسس
demonstarte-model-reinforce,	نموذج عرض وإثراء
example of a class using,	نموذج للاستخدام الفصلي
guided practice and formative assessment cycle,	ممارسة موجهة، ودائرة تقييم وصفي
independent practice and assessment,	ممارسة ذاتية وتقييم ذاتي
modeling higher-order skills,	نموذج لمهارات تفكير عليا
purposeful reading,	قراءة قصدية
summarized,	موجزة
teaching vocabulary step,	خطوة تدريس الكلمات
time limits/stopping points,	حدود زمنية / نقاط التوقف
whole-class discussion and debate,	مناقشة ومناظرة فصلية جماعية
writing with reference to the text,	كتابة مع الإشارة إلى النص
careers preparing for the demande of,	الإعداد حسب احتياجات المجالات العملية
Carnege Task Force on Teaching as a Profession ,	قوة الحمل في التدريس كمهنة، كارنيجي
Checking for Understanding (Fisher & Fery),	فحوص تقييمية للكشف عن مستوى الفهم (فيشر و فراي)
checks for understanding in effective instruction .See aslo formative assessement	فحوص تقييمية للكشف عن مستوى الفهم في التدريس المؤثر، انظر أيضًا التقييم الوصفي

improvement, elements fundamental for schools,	التحسين، العناصر الأساسية للمدارس،
instruction ،effective .See aslo	التدريس، المؤثر . انظر أيضًا
authentic literacy template;	نموذج الإلمام الوظيفي بمهارات القراءة والكتابة والتحدث
specific subject areas	مجالات المواد الدراسية النوعية،
apprentice concept in,	مفهوم المبتدئ في،
example of a school using, modelling in,	نموذج الاستخدام المدرسي، للنمذجة في،
profiles of teachers using, simplicity in,	جوانب أداء المعلمين، الوضوح في،
task, text ،and talk framework, time and,	المهمة والنص وإطار التحدث العملي، والوقت،
tours for ensuring,	جولات بين الطلاب ؛ للتأكد،
intellectual skills, acquiring,	اكتساب المهارات العقلية
interactive lectures	محاضرات تفاعلية
achievement and,	الإنجاز، و
basics,	الأساسيات،
in K-12,	المستويات من ما قبل المدرسة حتى المستوى الثاني عشر،
in social studies instruction,	في تدريس المواد الاجتماعية،
interactive lecture template	نموذج المحاضرة التفاعلية
formative assessment component,	مكون التقييم الوصفي،
guided practice element,	عنصر الممارسة الموجهة،
purpose setting,	تحديد الغرض،
segmenting,	تقسيم المهمة إلى أجزاء،
time limits/stopping points,	حدود زمنية / نقاط توقف،
time to process information within,	الوقت اللازم لتصنيع المعلومات أثناءه،

English	العربية
typical,	نمطية،
reading skills,	مهارات قرائية
reading standards,	معايير قرائية
reading to learn ،allowing for,	القراءة للتعلم، السماح بـ،
real world value of math,	قيمة العالم الواقعي في الرياضيات،
schooling ،effective	التمدرس، المؤثر
elements fundamental to,	العناصر الأساسية في،
grade-by-grade standards for,	معايير صفية لـ،
most important goal in,	الهدف الأكثر أهمية في،
readucing standards for,	تقليل المعايير الخاصة بـ،
Schools for the 21st Century (Schlechty,)	مدارس للقرن الحادي والعشرين (سكليكتي)،
science ،achievement in,	العلوم، الإنجاز في،
science curriculum, elements essential to effective,	مناهج العلوم، العناصر الأساسية المؤثرة في
science instruction	تدريس العلوم
activities undermining literacy,	تحديد أنشطة الإلمام بالقراءة والتحدث والكتابة
assessment,	تقييم
content focus,	التركيز على المحتوى
core of language and literacy in,	محور اللغة والإلمام بالقراءة والتحدث والكتابة
interactive lecture,	المحاضرة التفاعلية
reading and	القراءة و
modeling,	النمذجة،
scientists on,	العلماء على،
supplementary texts,	نصوص مدرسية داعمة،
textbooks as equalizers,	الكتب المدرسية كمكافئات،
textbooks readings, choosing,	قراءة الكتب المدرسية، واختيارها
sample unit questions and writing assignments،	عينة لأسئلة الوحدة وتكليفات قرائية،

English	العربية
(Pfeiffer and Sutton)	
The One Thing You Need to Know (Buchingham) ,	الشيء الوحيد الذي بحاجة إلى أن تعرفه، (باكنجهام)
in education	في التعليم
one classroom,	الفصل الواحد،
one school and one district,	المدرسة الواحدة والإدارة التعليمية الواحدة،
social studies instruction	تدريس الدراسات الاجتماعية
activities undermining literacy,	تحديد أنشطة الإلمام بالقراءة والتحدث والكتابة،
checks for understanding,	الفحوص التقييمية للكشف عن الفهم،
core of language and literacy in,	محور اللغة والإلمام بالقراءة والتحدث والكتابة
curriculum recommended,	المناهج الموصي بها،
example of a class in,	نماذج للفصل في،
history's link to,	وصلة للتاريخ في / (رابط) للتاريخ في،
interactive lectures in,	محاضرات تفاعلية في،
modelling read, talk, write,	نمذجة القراءة والتحدث والكتابة،
student as expert,	الطالب كخبير،
supplements to the text	عناصر داعمة للنص،
alternative histories,	الأسس البديلة
current events and	الأحداث الجارية و
late-breaking news,	أحداث الساعة،
supplements to the text	عناصر داعمة للنص
historical and primary,	تاريخي وأساسي
source documents،	وثائق رئيسية،
ongoing issues, controversies, and culture,	قضايا دائرة ومناظرات وثقافة،
online biographies,	تراجم على الإنترنت،
online resources,	مصادر على الإنترنت،
on video,	مصادر على الفيديو،

task, text, and talk framework, — المهمة والنص والإطار العملي للتحدث،

value of, — قيمة الـ،

writing and, — الكتابة و،

social studies standards, — معايير الدراسات الاجتماعية،

spelling, — التهجي

standards — المعايير

College Entrance Examination, — امتحان التأهيل للجامعة

essential, selecting, — أساس، اختيار،

grade-by-grade, developing, — تنمية المستويات الصفية (صفًّا فصفًّا)

national, — قومي،

recommended — موصى به،

discussion, — مناقشة،

reading, — قراءة،

writing, — كتابة،

for success, — للنجاح،

ongoing issues, controversies, and culture, — المعايير ، الاتفاقية / التقليدية . انظر أيضًا مجالات المواد التخصصية

alternatives to, — بدائل عن،

implementing, — تطبيقي،

legitimacy of, — شرعية،

reducing and simplifying,، — تقليل وتبسيط،

replacing — إحلال

with habits of mind, — مع العادات العقلية الأربع،

with parameters for writing activities, — مع مؤشرات لأنشطة كتابية

teaching to, consequences of, — تدريس لـ، توابع الـ،

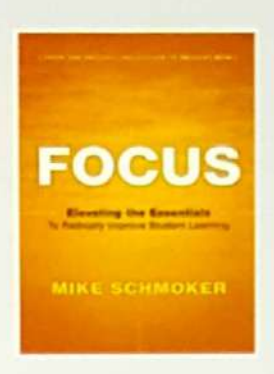
teaching to the test and, — التدريس للاختبار و،

testing matched to, — الاختبار يهدف إلى،

textbooks aligned with, — كتب مدرسية تتفق مع،

English	العربية
supplanting authentic literacy,	معارضة الإلمام الوظيفي بمهارات القراءة والتحدث والكتابة
sources and outlines, writing	مصادر، وإنترنت، وكتابة
21st century success and,	نجاحات القرن الحادي والعشرين، و
writing instruction	**تدريس الكتابة**
exemplars in,	نماذج في،
grading time requirements,	تصنيفات الاحتياجات الزمنية،
writing standards	**معايير الكتابة**
ignoring conventional, examples of success,	تجاهل النماذج التقليدية للنجاح،
Recommended,	موصي بها،





FOCUS

Elevating the Essentials

To Radically Improve Student Learinig

دعوة للتركيز

رفـع مسـتوى الأسـاسـيات

لإحداث تطور حقيقي في تعلم الطالب

يدعو هذا الكتاب إلى احترام وتقدير سلم المهارات العقلية لدى «بلوم»، وكيف يمكننا أن نوجد تلك الحالة الرائعة من المزج والتوليف بين مواصفات درجات هذا السلم، التي تبدأ في أول مستوياتها بالتذكر والحفظ والتلقين، مرورًا بالملاحظة والمزاوجة والمقارنة وانتهاءً بالتعليل والتفسير والاستنتاج والقياس، تلك الحالة من المزج التي تستدعي تآزر جميع مواصفات تلك المهارات مع بعضها البعض في تكامل واتساق، دون غلبة جانب على آخر، ودون تقليل شأن جانب ما منها، أو تعظيم لجانب آخر.

للحصول على مزيد من النسخ اتصل على الموزع الوحيد لإصدارات
مكتب التربية العربي لدول الخليج، مكتبة تربية الغد
جوال ٠٥٠٥٤٤٦٤٨٠ (٠٠٩٦٦) - ٠٥٠٣٤٢١١٢٤ (٠٠٩٦٦)
هاتف: ٢٠٨٤٢٤٤ (٠٠٩٦٦١) فاكس: ٤٧١٥٩٨٣ (٠٠٩٦٦١)
ص.ب: ٣٢٥٣٣٨ - الرياض ١١٣٧١ - المملكة العربية السعودية




ISBN 978-9960-15-441-1

